

ACEITAÇÃO PELOS PARES NA IDADE ESCOLAR:
ANTECEDENTES, PROCESSOS E RESULTADOS DESENVOLVIMENTAIS

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto, pela Mestre Diana Rute Pereira Alves, para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia, sob a orientação da Professora Doutora Orlanda Maria da Silva Rodrigues Cruz

RESUMO

O presente estudo pretende contribuir para a construção de um modelo compreensivo da aceitação pelos pares enquanto indicador da qualidade das interações sociais da criança no contexto escolar. Mais especificamente, pretende-se contribuir para a identificação dos preditores da aceitação pelos pares e para a compreensão do seu impacto no ajustamento comportamental e académico das crianças em idade escolar. Partindo de uma revisão da literatura sobre a aceitação pelos pares e de um conjunto de pressupostos teóricos provenientes do *Modelo integrado dos processos cognitivos e emocionais do processamento da informação social* (Lemerise & Arsenio, 2000), foram elaborados dois modelos hipotéticos que serão alvo de validação empírica na investigação que integra esta tese.

Participaram neste estudo 200 crianças, de 6 a 8 anos de idade, que frequentavam o 2º ano de escolaridade. A validação dos modelos hipotéticos implicou a recolha de dados sobre os antecedentes e os processos (cognitivos, emocionais e sociais) implicados no processamento da informação social, bem como sobre os resultados desenvolvimentais (aceitação pelos pares, ajustamento comportamental e competência académica).

Os modelos foram testados através da *Análise de Equações Estruturais*. O primeiro modelo, relativo aos preditores da aceitação pelos pares, revelou um bom ajustamento global, explicando 60% da variância da aceitação pelos pares. Neste modelo os processos emocionais manifestos através da expressão emocional positiva e os processos sociais manifestos através da cooperação, predizem a aceitação pelos pares, tanto nos rapazes como nas raparigas. O segundo modelo, relativo ao impacto da aceitação pelos pares no ajustamento comportamental e académico das crianças revelou igualmente um bom ajustamento, explicando, respetivamente para rapazes e raparigas, 90% e 83% da variância da aceitação pelos pares, 51% e 28% da variância dos problemas de comportamento e 13% e 55% da variância da competência académica. A escolaridade da mãe associa-se de forma significativa com os antecedentes, com os processos cognitivos implicados no processamento da informação social e com os resultados desenvolvimentais expressos através da competência académica.

Os modelos validados sugerem a importância de integrar os processos cognitivos, emocionais e sociais na intervenção clínica e na intervenção educativa no domínio da competência social das crianças.

Palavras-chave: aceitação pelos pares, problemas de comportamento, competência académica e processamento da informação social.

ABSTRACT

This study aims to contribute to the construction of a comprehensive model of peers' acceptance as an indicator of the quality of children's social interaction at school. More specifically, it aims at identifying the predictors of peers' acceptance in order to understand their impact on school aged children's behavioral adjustment and academic performance.

Based on the review of the literature on peer's acceptance and on the Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing (Lemerise & Arsenio, 2000), two hypothetical models were constructed and empirically validated.

200 children, aged between 6 and 8, attending the 2nd grade have participated in this study. The validation of the hypothetical models has implied to collect information on antecedents and processes (cognitive, emotional and social) involved in the social information processing, as well as on the developmental outcomes (peers' acceptance, behavioral adjustment and academic competence).

The models were tested with the Structural Equations Analysis. The first model, relative to the predictors of peer's acceptance, has shown a good global fitting, explaining 60% of the peer's acceptance variance. In this model, the emotional processes expressed through positive emotional expression and the social processes expressed through cooperation predict peers' acceptance both for boys and girls. The second models refers to the impact of peers' acceptance on children's behavioral and academic adjustment and has also shown a good global fitting. It explains, respectively for boys and girls, 90% and 83% of the peers' acceptance variance, 51% and 28% of behavioral problems variance, and 13% and 55% of academic competence variance. Moreover, mothers' educational level is significantly associated with the antecedents, with the cognitive processes involved in social information processing, as well as with the developmental outcomes expressed through academic competence.

The validated models emphasize the importance of the inclusion of cognitive, emotional and social processes in clinical and educational intervention aiming to promote children's social competence.

Key-words: peers' acceptance, behavioral problems, academic competence, social information processing

Résumé

La présente étude a pour objet de contribuer à la construction d'un modèle compréhensif de l'acceptation par les pairs en tant qu'indicateur de la qualité des interactions sociales de l'enfant dans le contexte scolaire. Plus précisément, il est prétendu contribuer à l'identification des facteurs prédicteurs de l'acceptation par les pairs et à la compréhension de son impact sur l'ajustement comportemental et académique des enfants en âge scolaire. Partant d'une révision de la littérature sur l'acceptation par les pairs et d'un ensemble présuppositions théoriques provenant du *Modèle intégré des processus cognitifs et émotionnels du traitement de l'information sociale* (Lemerise & Arsenio, 2000), ont été élaborés deux modèles hypothétiques qui seront l'objet de validation empirique dans l'investigation qu'intègre cette thèse.

Ont participé à cette étude 200 enfants, âgés de 6 à 8 ans, qui fréquentaient la deuxième année de scolarité (CE1). La validation des modèles empiriques a impliqué la collecte de données sur les antécédents et sur les processus (cognitifs, émotionnels et sociaux) concernés dans le traitement de l'information sociale, de même que dans les résultats portant sur le développement (acceptation par les pairs, ajustement comportemental et compétence académique).

Les modèles ont été testés à travers l'Analyse d'Equations Structurelles. Le premier modèle, relatif aux prédicteurs de l'acceptation par les pairs, a révélé un bon ajustement global, expliquant 60% de la variance d'acceptation par les pairs. Dans ce modèle, les processus émotionnels qui se manifestent à travers l'expression émotionnelle positive et les processus sociaux qui se manifestent à travers la coopération, prédisent l'acceptation par les pairs tant chez les garçons que chez les filles. Le second modèle, relatif à l'impact de l'acceptation des pairs sur l'ajustement comportemental et académique des enfants, a également révélé un bon ajustement, expliquant respectivement pour les garçons et pour les filles, 90% et 83% de variance d'acceptation par les pairs, 51% et 28% de variance des problèmes du comportement et 13% et 55% de variance de la compétence académique. Le niveau de scolarisation de la mère est associé de manière significative avec les antécédents, avec les processus cognitifs impliqués dans le traitement de l'information sociale et dans les résultats portant sur le développement lesquels se manifestent à travers la compétence académique. Les modèles validés suggèrent l'importance à intégrer les processus cognitifs, émotionnels et sociaux à l'intervention clinique et à l'intervention éducative dans le domaine de la compétence sociale des enfants.

Mots-clés : acceptation par les pairs, problèmes du comportement, compétence académique et traitement de l'information sociale.

À minha Tia e à minha Avó,
Pela força e alegria com que viveram e pela saudade.

Agradecimentos

Durante esta longa e exigente caminhada todas as pessoas que me rodeiam contribuíram direta ou indiretamente para este trabalho. Não o sinto como minha propriedade, mas como resultado da contribuição inigualável de muitas pessoas que fazem parte da minha vida e que me enriquecem diariamente. Para todos o meu sincero obrigada!

Queria agora partilhar alguns agradecimentos especiais,

à minha orientadora Professora Doutora Orlanda Cruz, pelo seu grande contributo científico, pelo estímulo à curiosidade e à reflexão, por partilhar comigo conhecimentos numa área em que é reconhecidamente douta. Pela sua confiança, encorajamento e pelas suas palavras amigas e tranquilizadoras nos momentos mais difíceis.

à Direção Regional de Educação do Norte por autorizar a realização do estudo nas escolas do 1º ciclo do ensino básico (1º CEB) do concelho de Porto, Maia e Matosinhos.

aos agrupamentos de escolas do concelho de Maia, Matosinhos e Porto designadamente aos Diretores, que deferiram o pedido para realização do estudo nas escolas do 1º CEB.

aos coordenadores do 1º CEB que mediam a relação com os professores titulares e a todos os professores com quem contactei durante o processo de recolha de dados, por colaborarem diligentemente na construção de uma relação de confiança com pais e alunos, sem a qual não conseguiria terminar o presente trabalho com sucesso.

a todas as famílias, designadamente às mães que voluntariamente participaram neste estudo. O vosso olhar enriqueceu muito este trabalho.

a todos os encarregados de educação que autorizam que os seus educandos participassem neste estudo.

às crianças envolvidas no estudo que, para além do seu contributo formal para o presente trabalho, apaziguaram as correrias dos dias da recolha. Obrigada por me lembrarem que, mesmo em momentos de grande tensão e pressa, é preciso descontraír e viver o momento tal como ele se nos apresenta.

à Mónica Silva, à Rita, à Ana Filipa e à Ana Silva pelo profissionalismo, disponibilidade e empenho que revelaram ao longo de toda a recolha de dados.

à Professora Doutora Adelina Barbosa pela ajuda final *em francês* e pelo apoio constante *em português*.

ao Doutor Pedro Teixeira, pela sua disponibilidade em aprimorar este trabalho, a nível metodológico e estatístico, de modo tão competente e sereno, uma referência do ponto de vista profissional e humano.

à Mestre Mariana Sousa, pela inigualável capacidade de trabalho que generosa e genuinamente põe ao dispor do outro.

à Equipa UDA, pela disponibilidade, empenho e profissionalismo que tem dedicado a este nosso projeto.

à Eva Barros, pelo imenso profissionalismo e pelo constante apoio, precioso para o trabalho que desenvolvo no Serviço de Intervenção Psicológica com Crianças e Adolescentes.

às minhas grandes amigas e companheiras do *Tupperware*, Graça Silva, Margarida Matias e Luísa Santos, por escutarem os mesmos desabafos e os reformularem sempre em expressões de esperança e de apoio.

a todos os meus amigos que sempre me apoiaram, especialmente às minhas amigas Fernanda Gonçalves e Luísa Soares porque me permitiram construir esta boa certeza que *estão sempre aí*.

à Professora Doutora Marina Serra de Lemos, pela sua disponibilidade e incentivo e pelo seu grande pragmatismo em momentos que assim o exigiram, obrigada por um dia me ter dito: *Diana, se não confia em si, confie em quem confia em si*. Obrigada por confiar em mim.

à Professora Doutora Margarida pela amizade, pelo apoio e por ter compreendido as minhas *faltas* na fase final deste percurso. Mesmo quando sobrecarregada de trabalho, não esqueceu nunca os *sms de energia* que ainda não foi incapaz de apagar.

à Professora Doutora Isabel Menezes que no meio de tanto trabalho, nunca se esqueceu de perguntar: *Como corre esse trabalho?* - e de se disponibilizar sempre para ajudar.

à Professora Doutora Teresa Leal, Catarina Grande e Ana Isabel Pinto pelas palavras de apoio e pelo carinho.

ao meu padrinho Mário, porque desde sempre partilhou o gosto de aprender e a certeza que o *conhecer mais* está sempre ao nosso alcance.

aos meus pais por me terem ensinado que na vida nunca se desiste e por terem despertado em mim a vontade de projetar e lutar para concretizar.

aos meus sogros pelo constante cuidar de *todos nós* e de *tudo* e pela forma generosa como dispõem as suas vidas para apoiar a *nossa* vida.

ao meu filho e ao meu marido, a quem muito privei do *nosso* tempo e da minha disponibilidade emocional. Espero que me compreendam e sintam a cada segundo o meu amor incondicional. Sem os vossos *abraços de energia* não teria sido capaz.

à minha família que me ajuda a crescer, muito me nutrem os *nostros encontros festivos*, as vossas piadas e as vossas iguarias, quer as salgadas quer as doces.

a Deus, por me alimentado a minha perseverança, força, energia e coragem, porque me revejo totalmente nas palavras de Max Plank: “*Qualquer pessoa que tenha estado seriamente envolvida nalgum tipo de trabalho científico sabe que sobre a entrada do templo da ciência estão escritas as palavras: deveis ter fé*”.

BEM HAJAM!

Lista de abreviaturas

Abreviatura	Descrição
<i>ACES</i>	Assessement of children's emotions skills
<i>ACS</i>	Avaliação da competência social
<i>AEE</i>	Análise de equações estruturais
<i>AFC</i>	Análise fatorial confirmatória
<i>AN</i>	Afetividade negativa
<i>APP</i>	Aceitação pelos pares
<i>ASSER</i>	Assertividade
<i>AUTOOC</i>	Autocontrole
<i>CA</i>	Competência académica
<i>CBQ</i>	Children's Behaviours Questionnaire
<i>CCNES</i>	Coping with children's negative emotions scale
<i>CFI</i>	Comparative fit index
<i>COOP</i>	Cooperação
D^2	Distância de Mahalanobis
<i>DES-VII</i>	Differential emotional scale – From VII
<i>DP</i>	Desvio padrão
<i>EACE</i>	Escala de avaliação do conhecimento emocional
<i>EEP</i>	Expressão emocional positiva
<i>ERC</i>	Emotion Regulation Checklist
<i>ERE</i>	Escala de Regulação Emocional
<i>FC</i>	Fiabilidade compósita
<i>GFI</i>	Goodness of fit index
H_0	Hipótese nula
<i>HIP</i>	Subescala da Hiperatividade
<i>Ku</i>	Curtose
<i>MECVI</i>	Modified expected cross-validation index
<i>MEE</i>	Modelos de equações estruturais
<i>MIIAP</i>	Modelo integrado do impacto da aceitação pelos pares
<i>MIPAP</i>	Modelo integrado dos preditores da aceitação pelos pares

NSE	Nível socioeconómico
PC	Escala dos Problemas de Comportamento
PEC	Perceção emocional correta
PEXT	Subescala Problemas externalizados
PINT	Subescala dos Problemas internalizados
PREF	Preferências recebidas no questionário sociométrico
QCCCF	Questionário de caracterização da criança e do contexto familiar
QS	Questionário sociométrico
QSEE	Questionário sociométrico da expressão emocional
REJ	Rejeições recebidas no questionário sociométrico
RMSEA	Root means square error of approximation
RPD	Reações parentais de distração
RPE	Reações parentais de encorajamento
RPEN	Reações parentais às emoções negativas dos filhos
RPP	Reações parentais positivas
RPR	Reações parentais de resolução
SEM	Structural equation modeling
Sk	Assimetria
SSRS	Social skills rating scale
TLI	Tucker-Lewis index
TVIP	Teste vocabulário por imagens Peabody
VEM	Variância extraída da média
χ^2	Teste de qui quadrado
χ^2/df	Índice absoluto qui quadrado
λ	Pesos fatoriais
λ^2	Quadrados dos pesos fatoriais

ÍNDICE

	Página
INTRODUÇÃO	27
PRIMEIRA PARTE	
ENQUADRAMENTO TEÓRICO E REVISÃO DA LITERATURA	37
CAPITULO I	
ACEITAÇÃO PELOS PARES NA IDADE ESCOLAR	41
1.1.A relação com pares na idade escolar	41
1.2.Desenvolvimento da relação com pares	43
1.2.1.Relação com pares durante os três primeiros anos de vida	44
1.2.2. Relação com pares na idade pré-escolar	46
1.2.3. Relação com pares na idade escolar	47
1.3.Aceitação pelos pares: uma componente da qualidade da relação com pares	49
1.3.1.Qualidade da relação com pares	50
1.3.2.Comportamento social	51
1.3.3. Aceitação pelos pares	52
1.4. Correlatos comportamentais da aceitação pelos pares	54
CAPITULO II	
MODELO DO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO SOCIAL	61
2.1.Modelo do processamento da informação social	62
2.2. Modelo integrado dos processos cognitivos e emocionais do processamento da informação social	72

CAPITULO III	
ANTECEDENTES E PROCESSOS IMPLICADOS NO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO SOCIAL - CONTRIBUTOS PARA UM MODELO INTEGRADO DOS PREDITORES DA ACEITAÇÃO PELOS PARES	79
3.1. Antecedentes do processamento da informação social	80
3.1.1. Temperamento da criança	81
3.1.2. Meta-emoção parental	86
3.1.3. Antecedentes do processamento da informação social e a aceitação pelos pares	89
3.1.4. Antecedentes e processos implicados no processamento da informação social	91
3.2. Processos implicados no processamento da informação social	96
3.2.1. Processos cognitivos	98
3.2.2. Processos emocionais	106
3.2.3. Processos sociais	115
3.3. Modelo integrado dos preditores da aceitação pelos pares	123
3.3.1. Determinantes do Modelo integrado dos preditores da aceitação pelos pares	127
CAPITULO IV	
O IMPACTO DA ACEITAÇÃO PELOS PARES NO AJUSTAMENTO COMPORTAMENTAL E NA COMPETÊNCIA ACADÉMICA – CONTRIBUTOS PARA UM MODELO INTEGRADO DO IMPACTO DA ACEITAÇÃO PELOS PARES	139
4.1. Impacto da aceitação pelos pares no ajustamento comportamental e na competência académica	139
4.1.1. Ajustamento comportamental	142
4.1.2. Competência académica	142
4.2. Modelo Integrado do Impacto da Aceitação pelos Pares	146
4.2.1. Determinantes do Modelo Integrado do Impacto da Aceitação pelos Pares	147

SEGUNDA PARTE	153
ESTUDO EMPÍRICO	
CAPITULO V	157
OBJETIVOS, QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E MÉTODO	
5.1.Objectivos gerais e específicos	157
5.2.Questões de investigação e hipóteses	158
5.3.Método	162
5.3.1.Participantes	162
5.3.2.Medidas e instrumentos	163
5.3.2.1.Antecedentes do processamento da informação social	169
5.3.2.2.Processos implicados no processamento da informação social	176
5.3.2.3.Resultados desenvolvimentais do processamento da informação social	188
5.3.2.4.Determinantes individuais e ambientais do processamento da informação social	198
5.4.Procedimento	199
5.5.Plano analítico	201
CAPITULO VI	207
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	
6.1.Análises descritivas	207
6.2.Modelo Integrado dos Preditores da Aceitação pelos Pares (MIPAP)	210
6.2.1.Determinantes individuais do MIPAP	214
6.2.2.Determinantes ambientais do MIPAP	215
6.3. Modelo Integrado do Impacto da Aceitação pelos Pares (MIIAP)	218
6.3.1.Determinantes individuais do MIIAP	221
6.3.2.Determinantes ambientais do MIIAP	225

CAPITULO VII	231
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	
7.1.Medidas e Instrumentos	232
7.1.1.Conhecimento emocional	232
7.2. Modelos estruturais	235
7.2.1 Modelo Integrado dos Preditores da Aceitação pelos Pares	235
7.2.2 Modelo Integrado do Impacto da Aceitação pelos Pares	247
7.2.3. Comparação dos dois modelos estruturais	254
7.3.Análise dos modelos estruturais à luz do Modelo do processamento da informações social	257
7.4.Considerações finais	261
7.5.Limitações	264
REFERÊNCIAS BIBLOGRÁFICAS	267
ANEXOS	315

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro		Página
1	Índices de qualidade de ajustamento, descrição e valores recomendados (Luque, 2000; Marôco, 2010).	165
2	Inter-Correlações entre subescalas das Reações Parentais às Emoções Negativas dos Filhos (RPEN).	173
3	Inter-Correlações entre a expressão emocional das crianças avaliada pelos pares e pelos professores em contexto de interação com pares e sala de aula.	183
4	Análise descritivas das variáveis envolvidas nos modelos estruturais.	207
5	Matriz das correlações das variáveis que integram os modelos estruturais.	209
6	Modificações efetuadas no MIPAP e índices de ajustamento.	211
7	Modificações efetuadas no modelo do impacto da escolaridade da mãe no MIPAP e índices de ajustamento.	215
8	Modificações efetuadas no MIIAP e índices de ajustamento.	219
9	Modificações efetuadas no modelo do impacto da escolaridade da mãe no MIIAP e índices de ajustamento.	225

INDICE DE FIGURAS

Figura	Descrição	Página.
1	Modelo do Processamento da Informação Social (adaptado de Dodge, 1986)	63
2	Modelo do Processamento da Informação Social (adaptado de Crick & Dodge, 1994)	65
3	Modelo Integrado dos Processos Cognitivos e Emocionais do Processamento da Informação Social (adaptado de Lemerise & Arsenio, 2000).	73
4	Modelo Integrado dos Preditores da Aceitação pelos Pares	126
5	Modelo Integrado do Impacto da Aceitação pelos Pares	147
6	Hipóteses do Modelo Integrado dos Preditores da Aceitação pelos Pares	161
7	Hipóteses Específicas do Modelo Integrado do Impacto da Aceitação pelos Pares	162
8	Modelo fatorial da subescala da Afetividade Negativa ajustado à amostra em estudo.	171
9	Modelo fatorial da escala de Reações Parentais Positivas ajustado à amostra em estudo.	175
10	Modelo de 2ª ordem da escala de Reações Parentais Positivas ajustado à amostra em estudo.	176
11	Modelo fatorial da escala da Regulação Emocional ajustado à amostra em estudo.	181
12	Modelo fatorial da subescala da Cooperação ajustado à amostra em estudo.	185
13	Modelo fatorial da subescala do Autocontrole ajustado à amostra em estudo.	186
14	Modelo fatorial da subescala da Assertividade ajustado à amostra em estudo.	187
15	Modelos uni-fatoriais das subescalas da Preferência e da Rejeição ajustados à amostra em estudo.	190
16	Modelo bifatorial da Aceitação pelos Pares ajustado à amostra em estudo.	191
17	Modelo fatorial de 2ª ordem da escala da Aceitação pelos Pares ajustado à amostra em estudo.	192

18	Modelo trifatorial da Escala dos Problemas de Comportamento ajustado à amostra em estudo	193
19	Modelo de 2ª ordem da Escala dos Problemas de Comportamento ajustado à amostra em estudo.	195
20	Modelo modificado de 2ª ordem da Escala dos Problemas de Comportamento ajustado à amostra em estudo.	196
21	Modelo fatorial da Escala da Competência Académica ajustado à amostra em estudo.	198
22	Modelo Integrado dos Preditores da Aceitação pelos Pares (MIPAP) ajustado à amostra em estudo e respetivos índices de ajustamento.	211
23	Modelo do impacto da escolaridade da mãe no MIPAP ajustado à amostra e respetivos índices de ajustamento.	216
24	Modelo integrado do impacto da aceitação pelos pares (MIIAP) ajustado à amostra em estudo e respetivos índices de ajustamento.	219
25	Modelo integrado do impacto da aceitação pelos pares ajustado para rapazes ($N= 106$).	222
26	Modelo integrado do impacto da aceitação pelos pares ajustado para raparigas ($N= 94$).	223
27	Modelo do impacto da escolaridade da mãe no MIIAP ajustado à amostra em estudo e respetivos índices de ajustamento.	226
28	Comparação dos modelos estruturais	256
29	MIPAP à luz do Modelo do processamento da informação social	258

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A aceitação pelos pares é o principal alvo de estudo neste trabalho. A importância do estudo da aceitação pelos pares advém do forte impacto que esta parece ter no ajustamento comportamental e académico das crianças de idade escolar. A investigação que visa uma maior compreensão dos fatores que contribuem para a aceitação pelos pares assume atualmente uma relevância incontestável (Sterry, Reiter-Purtill, Garstein, Gerhardt, Vanatta, & Noll, 2010).

Uma das tarefas centrais no desenvolvimento da criança em idade escolar consiste em desenvolver aptidões sociais que promovam a construção e manutenção de relações sociais gratificantes com os companheiros da mesma idade. As relações com pares são contextos relacionais promotores do desenvolvimento e aprendizagem de múltiplas capacidades cognitivas, emocionais e sociais. A aceitação pelos pares, isto é, a experiência de ser gostado e aceite pelo grupo de pares, é definida em função das preferências e rejeições que a criança recebe neste grupo. É uma medida frequentemente utilizada como indicador da qualidade da relação com pares (Rubin, Coplan, Chen, Bowker, & McDonald, 2011).

Uma análise histórica da investigação desenvolvida no domínio da relação com pares obriga a um recuo de cerca de 80 anos. Piaget (1932) defendia que a relação que as crianças estabelecem com os pares é francamente diferente da relação que estabelecem com os adultos. As interações adulto-criança são construídas a partir de um princípio de assimetria, através de um plano vertical de domínio e poder. As crianças normalmente cumprem as regras dos adultos, não necessariamente porque as entendem, mas porque devem obedecer à autoridade. Na relação com os pares, as crianças têm oportunidade de se confrontar com as divergências e os conflitos, negociar e discutir as múltiplas perspetivas e decidir se seguem ou não a perspetiva dos pares. Piaget influenciou a investigação atual, enfatizando a distinção entre o que a criança pensa (cognição social), o que a criança faz (comportamento social) e a qualidade da relação com pares (e.g. Rose-Krasnor & Denhan, 2009).

Tal como Piaget, também Sullivan (1953) destacou o papel da relação com pares, particularmente no desenvolvimento do respeito mútuo, equidade e reciprocidade. De acordo com Sullivan (1953), as causas dos nossos sentimentos e

dos nossos problemas psicológicos não está dentro de nós, mas entre nós e as pessoas com as quais interagimos. A função dos comportamentos interpessoais é evocar nos outros reações que correspondam às necessidades do próprio. Esse processo é recíproco. Se um par de indivíduos interage repetidamente, emergem padrões de interação que podem ser classificados como de reciprocidade ou de complementaridade. O efeito que as reações de cada um têm sobre o outro molda o seu comportamento, e o grau de emparelhamento das suas características determina a qualidade da relação. As relações sociais podem ser fonte de ansiedade quando as habilidades para iniciar, desenvolver ou manter padrões positivos de interação estão ausentes ou são inadequados para uma participação satisfatória nessa mesma relação interpessoal (Sullivan, 1953). Os contributos da teoria de Sullivan influenciaram a investigação sobre a relação com pares (e.g. Vitaro, Boivin, & Bokowski, 2009) e sobre o papel motivacional que a amizade assume no desenvolvimento e ajustamento do indivíduo (e.g. Asher & Paquette, 2003).

A teoria da aprendizagem social tem guiado também alguma da investigação desenvolvida no domínio da relação com pares. De acordo com esta teoria, a criança conhece os contextos sociais e aprende como se deve comportar em cada um através da observação dos pares e da monitorização que estes desenvolvem face ao comportamento da criança (Bandura & Walters, 1963). Os pares são agentes de controlo e de mudança do comportamento uns dos outros. As crianças punem ou ignoram os comportamentos sociais desajustados e reforçam e elogiam os comportamentos que são culturalmente avaliados como competentes.

A teoria etológica refere que o comportamento social e a sua estrutura organizacional são condicionados por uma componente biológica, e visam uma evolução adaptada do indivíduo (Hinde & Stevenson-Hinde, 1976). A conceção etológica do ser humano é a de um ser biologicamente cultural e social. O desenvolvimento social do ser humano envolve um sistema de relações com diferentes níveis de complexidade, que contemplam, numa perspetiva integrada, aspetos socioculturais e filogenéticos. A partir de uma perspetiva etológica, Hinde (1987, 1992) propõe-se organizar este sistema de relações segundo níveis crescentes de complexidade social – interações, relações e grupos.

O primeiro nível as interações, são definidas como acontecimentos/eventos discretos, caracterizados por trocas entre os indivíduos, que ocorrem durante em um

período limitado de tempo. É importante analisar, não só as influências do meio no qual os indivíduos vivem, mas também a história de suas interações passadas, bem como suas percepções sobre o comportamento do outro e a conduta mais apropriada para a situação. Se os indivíduos têm uma história comum de interações passadas, o curso da interação atual será influenciado por elas, constituindo uma relação. As relações, constituem assim o segundo nível do modelo proposto por Hinde (1992). São definidas como sendo um conjunto de interações que decorrem entre indivíduos que se conhecem durante um período de tempo determinado. Os fatores que determinam as interações também determinam as relações. Atitudes, expectativas, intenções e emoções dos participantes são determinantes para as relações. Hinde (1992) considera que na análise das relações pode-se considerar: o conteúdo, a qualidade, a diversidade, a frequência relativa e os padrões das interações. As relações agrupadas compõem uma rede, formando o grupo social. Estas redes de relações — a família e a turma, entre outros — podem sobrepor-se ou manter-se completamente separadas, comportando-se como grupos distintos, uns em face dos outros. De realçar, que tal como nas interações e nas relações, cada grupo influencia o meio físico e biológico em que está inserido como é influenciado por eles (Hinde, 1992).

Destacam-se ainda os contributos da teoria da socialização e as revisões que Harris (1995, 1999, 2009) foi introduzindo quanto aos principais agentes de socialização das crianças, reconhecendo o papel determinante que os pares assumem no desenvolvimento social e da personalidade das crianças em detrimento dos pais. Esta posição foi criticada por alguns autores e apoiada por outros que vinham a demonstrar o papel relevante que as interações e as relações com pares assumem no desenvolvimento (des)/adaptativo (e.g. Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, & Bornstein, 2000). Durante várias décadas, teóricos, investigadores e políticos reconheceram o papel primordial que a relação pais-filhos assume no desenvolvimento. A investigação que tem vindo a ser desenvolvida neste domínio fornece uma descrição da organização, da estrutura dos comportamentos sociais e do grupo de pares, sublinhando o fato dos comportamentos serem melhor entendidos quando observados nos contextos naturais (Vaughn & Santos, 2007).

De acordo com a perspetiva bioecológica o desenvolvimento envolve “ um conjunto de processos através dos quais as propriedades das pessoas e do

ambiente interagem para produzir continuidade e mudança nas características das pessoas e no decurso da vida” (Bronfenbrenner, 1989, p.191). Esta perspectiva permite compreender melhor as conexões entre o processamento da informação social desenvolvido pela criança e a aceitação pelos pares alcançada nos contextos sociais em que se move. Particularmente, o modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo apresentado por Bronfenbrenner e Morris (1998) permite uma análise do desenvolvimento da competência social, considerando o contexto onde o desenvolvimento ocorre, as características biológicas e psicológicas das pessoas presentes neste contexto e o processo através do qual o desenvolvimento se processa.

No Contexto destacam-se quatro níveis ambientais: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. O microssistema é o sistema ecológico mais próximo, e compreende um conjunto de relações entre a pessoa em desenvolvimento e seu ambiente mais imediato, como a família, a escola, a vizinhança mais próxima. As interações dentro do microssistema ocorrem com os aspetos físicos, sociais e simbólicos do ambiente, e são permeadas pelas características de disposição, recurso e solicitações das pessoas envolvidas (Bronfenbrenner & Morris, 1998). O mesossistema refere-se ao conjunto de relações entre dois ou mais microssistemas nos quais a pessoa em desenvolvimento participa de maneira ativa (as relações família-escola, por exemplo). Assim, a interação entre crianças num determinado lugar, por exemplo, na escola, é influenciada pelo ambiente e também pelas influências trazidas de outros contextos, como a família. O exossistema compreende aquelas estruturas sociais formais e informais que, embora não contenham a pessoa em desenvolvimento, influenciam e delimitam o que acontece no ambiente mais próximo (a família extensa, as condições e as experiências de trabalho dos adultos e da família, as amizades, a vizinhança). Nesse sentido, o exossistema envolve os ambientes que a pessoa não frequenta como um participante ativo, mas que desempenham uma influência indireta sobre o seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996). Três exossistemas são identificados por Bronfenbrenner (1986) como muito importantes para o desenvolvimento da criança, devido à sua influência nos processos familiares: o trabalho dos pais, a rede de apoio social e a comunidade em que a família está inserida. Por último, o macrossistema é composto pelo padrão global de ideologias, crenças, valores, religiões, formas de governo, culturas e subculturas, situações e acontecimentos

históricos presentes no cotidiano das pessoas e que influenciam o seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996, 2004). Assim, a cultura na qual os pais foram educados, os valores e as crenças transmitidos pelas famílias de origem, bem como a sociedade atual em que eles vivem, determinam a maneira como educam seus filhos.

É no contexto do microsistema, onde a criança experimenta um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais – que constituem os processos proximais - que o desenvolvimento ocorre e se sustenta. Os processos decorrem num determinado contexto, “com características físicas e materiais específicas, contendo outras pessoas com características distintas de temperamento personalidade e sistema de crenças” (Bronfenbrenner, 1989, p. 226). É através dos processos proximais, como o processamento da informação social, que o desenvolvimento social toma lugar. Os processos desenvolvidos pelas crianças serão avaliados pelas pessoas que com ela partilham o microsistema (Bronfenbrenner & Morris, 1998), nomeadamente os pares, que manifestam a sua validação social através da aceitação pelos pares.

O Processo permite a análise das variações dos produtos e dos resultados desenvolvimentais, como função conjunta das características ambientais e da criança (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Assim, o processamento da informação social é o processo responsável pelo desenvolvimento social da criança e acontece no seio das interações recíprocas entre o organismo biopsicológico e as pessoas, objetos e símbolos presentes no seu ambiente imediato. Estas interações são progressivamente mais complexas, impulsionam o desenvolvimento social e podem determinar as trajetórias desenvolvimentais da criança, de maneira a inibir ou incentivar a expressão de competências nas esferas cognitiva, social e emocional (Bronfenbrenner & Morris, 1998). A qualidade do processamento da informação social condiciona assim as trajetórias desenvolvimentais das crianças, uma vez que conduz a ciclos de rejeição ou de aceitação pelos pares.

A Pessoa é também um componente do modelo bioecológico, que neste estudo é a criança de idade escolar. Nesta componente consideram-se as características determinadas biopsicologicamente, como por exemplo as características temperamentais, as experiências passadas, as competências cognitivas, emocionais e sociais construídas na interação com o ambiente (Bronfenbrenner & Morris, 1998). As características das crianças são,

simultaneamente, produtoras e produtos das interações sociais. Constituem um dos elementos que influenciam a forma, a força, o conteúdo e a direção do processamento da informação social e ao mesmo tempo, são resultado da interação conjunta destes elementos - Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (Bronfenbrenner, 2004).

No modelo bioecológico, o desenvolvimento está relacionado com a estabilidade e a mudança das características biopsicológicas da pessoa durante o seu ciclo de vida. Estabilidade e mudança são conceitos que se estendem à aceitação pelos pares e que remetem para os conceitos de (des)/continuidade desenvolvimental reportada no quarto elemento da perspectiva bioecológica - o Tempo (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Ao afirmar que o desenvolvimento ocorre através de processos proximais, Bronfenbrenner (1986) deparou-se com a influência do tempo no desenvolvimento humano. O tempo exerce um papel no desenvolvimento, a partir de transformações e continuidades características do ciclo vital. As interações ocorridas no cronossistema (dimensão temporal que inclui mudanças no ambiente ou no indivíduo em desenvolvimento) exercem uma influência cumulativa nos processos significativos de desenvolvimento humano.

O Tempo pode ser definido como o desenvolvimento no sentido histórico. Este implica um conjunto de mudanças resultantes de pressões sofridas pela pessoa em desenvolvimento, que correspondem ao conceito de macrotempo (Bronfenbrenner & Morris, 1998). No entanto, pequenos episódios da vida familiar, como a entrada da criança na escola ou a mudança de trabalho dos pais, podem ter uma influência significativa no desenvolvimento das pessoas da família num dado momento das suas vidas. As memórias retidas pela criança destes episódios poderão condicionar a forma como processa os estímulos sociais e constituem a dimensão do microtempo. O microtempo refere-se à (des)/continuidade dos processos proximais, nomeadamente dos processos cognitivos, emocionais e sociais envolvidos no processamento da informação social, ao longo do ciclo vital.

A partir da década de 1980 os estudos desenvolvidos no âmbito do modelo do processamento da informação social (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986; Lemerise & Arsenio, 2000) pretendem identificar os mecanismos que contribuem para o comportamento socialmente competente das crianças. O modelo do processamento da informação social, proposto inicialmente por Dodge (1986), é um modelo correlacional do ato social, em que o comportamento social decorre da relação da

criança com uma determinada situação específica, realçando o papel do contexto social. Com base nos dados da ciência cognitiva, Crick e Dodge (1994) ampliaram este modelo dotando-o de uma estrutura cíclica e propuseram seis etapas: a) codificação das pistas internas e externas; b) interpretação e representação mental das pistas; c) clarificação ou seleção de um objetivo; d) construção ou acesso à resposta; e) tomada de decisão; e f) determinação comportamental. Posteriormente, Lemerise e Arsenio (2000) integram a dimensão emocional nas etapas do processamento da informação social. Estes modelos são altamente influentes na investigação que atualmente se faz no domínio da aceitação pelos pares e, da mesma maneira, servem de base conceptual ao estudo apresentado nesta tese.

A integração das crianças em creches permitiu uma observação sistemática das interações entre pares nos primeiros anos de vida. Foi possível estudar como as crianças interagem umas com as outras e progressivamente se organizam em grupos de pares. Ao ingressar no 1º ciclo do ensino básico, este grupo aumenta, passando a criança a ter mais oportunidades e mais liberdade para escolher os seus amigos e companheiros. Além do grupo de pares, a criança também interage com os adultos, novas figuras de autoridade. Estas interações com pares e adultos, para além das estabelecidas nos contextos familiares, assumem um papel preponderante na trajetória desenvolvimental futura.

Contudo, a aceitação pelos pares na infância parece ter um impacto não só a curto prazo mas também a longo prazo. A investigação desenvolvida nas últimas décadas sugere que a aceitação pelos pares em idade escolar constituiu um indicador relevante do ajustamento social, emocional e académico durante a idade escolar e a adolescência (Nangle & Erdley, 2001; Oberde & Schonert-Reichl, 2013; Wentzel, 2003^a, 2003^b, 2009).

Estudos recentes revelam ainda que o sexo da criança e o nível socioeconómico da família parecem moderar a relação entre o processamento da informação social e o ajustamento social da criança no contexto escolar (Braza, Azurmendi, Muñoz, Carreras, Braza, et al., 2009; Ziv, & Sorongon, 2011). A literatura sinaliza uma tendência dos rapazes para apresentarem mais problemas de comportamento do que as raparigas (Hubbard, 2001; Smith, vanGessel, David-Ferdon, & Kistner, 2013) e uma associação entre o nível socioeconómico da família e o ajustamento social das crianças e dos adolescentes (Apleton, McCronick, Loucks, Buka, Koenen, & Kubzansky, 2012; Runions & Keating, 2007; Ziv &

Sorongon, 2011). Torna-se assim necessário considerar estas variáveis no desenho das investigações.

Tal como vimos anteriormente, os trabalhos desenvolvidos por Harris (1995, 1999, 2009) realçam a importância das relações com pares e desafiam investigadores e teóricos a aprofundarem o conhecimento sobre o papel que as características socio-culturais, biológicas, familiares e relacionais assumem no ajustamento das crianças e dos adolescentes. A revisão da literatura revela a necessidade da comunidade científica procurar uma compreensão mais clara da origem, do desenvolvimento e do impacto das relações saudáveis e problemáticas entre pares. Compreender o papel que a rejeição e a aceitação pelos pares assumem no desenvolvimento social e emocional da criança e do adolescente, permitirá aos pais, educadores e investigadores promover este desenvolvimento e prevenir problemas psicológicos e educacionais (Oberle, Schonert-Reichl, & Thomson, 2010).

Consciente da importância que a relação com pares assume no funcionamento social e académico das crianças e adolescentes (Nangle & Erley, 2001; Wentzel, 2009), este trabalho procura aprofundar a compreensão dos preditores da aceitação pelos pares e do seu impacto no ajustamento comportamental e na competência académica em crianças de idade escolar.

A investigação apresentada nesta tese pretende contribuir para a construção de dois modelos compreensivos, um relativo aos preditores da aceitação pelos pares e outro relativo ao impacto da aceitação pelos pares. Estes modelos compreensivos foram construídos com base na revisão da literatura, têm um carácter hipotético e serão alvo de validação na investigação apresentada nesta tese. A primeira parte deste trabalho sistematiza a literatura revista que orientou a construção destes dois modelos.

O primeiro capítulo salienta a importância da relação com pares e sumaria as principais aquisições desenvolvimentais esperadas neste domínio até à idade escolar. Os indicadores da qualidade da relação com pares - comportamento social e aceitação pelos pares – são definidos e apresentados os respetivos procedimentos de avaliação. Este capítulo finaliza com a apresentação dos correlatos comportamentais e sociocognitivos da aceitação pelos pares em crianças de idade escolar.

O segundo capítulo apresenta uma sistematização dos contributos empíricos e teóricos do modelo de processamento da informação social (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986; Lemerise & Arsenio, 2000) para a compreensão da aceitação pelos pares em crianças de idade escolar. É feita uma breve resenha da evolução do modelo do processamento da informação social, que integra a proposta inicial apresentada por Dodge (1986), a posterior revisão e reformulação de Crick e Dodge (1994) e o modelo integrado da cognição e dos processos emocionais proposto por Lemerise e Arsenio (2000). Neste capítulo serão ainda referidas algumas das principais aplicações empíricas do modelo do processamento da informação social, destacando-se a pertinência que este modelo assume no estudo da rejeição e da aceitação pelos pares.

As diretrizes teóricas propostas por Lemerise e Arsenio (2000) sobre o processamento da informação social e os dados empíricos produzidos neste domínio permitiram elaborar um modelo hipotético dos preditores da aceitação pelos pares.

No terceiro capítulo serão descritos os antecedentes (temperamento da criança e meta-emoção parental) e os processos (cognitivos, emocionais e sociais) envolvidos no processamento da informação social que determina a aceitação pelos pares. Neste capítulo serão ainda sumariados os dados da investigação que indiciam associações entre as características ambientais (e.g. nível socioeconómico da família), as características individuais (e.g. sexo) e as variáveis envolvidas no processamento da informação social.

O quarto capítulo apresenta uma breve sistematização dos resultados da investigação, destacando o impacto da aceitação pelos pares no ajustamento comportamental e na competência académica das crianças de idade escolar. Os antecedentes e processos da aceitação pelos pares abordados no capítulo anterior e os contributos empíricos previstos neste capítulo constituem a base para a elaboração de um segundo modelo compreensivo, relativo ao impacto da aceitação pelos pares no ajustamento comportamental e na competência académica. Neste capítulo são ainda sumariadas evidências empíricas sobre a relação do sexo da criança e do nível socioeconómico da família com os antecedentes e processos do

processamento da informação social, com a aceitação pelos pares e com os resultados comportamentais e académicos observados nas crianças.

A segunda parte deste trabalho inclui três capítulos relativos ao estudo empírico. O quinto capítulo apresenta os objetivos gerais e específicos, as hipóteses que guiaram a investigação, o método e o plano analítico. O sexto capítulo apresenta os resultados obtidos no estudo empírico. Neste pretende-se validar empiricamente os modelos hipotéticos propostos na primeira parte deste trabalho: Modelo Integrado dos Preditores da Aceitação pelos Pares e Modelo Integrado do Impacto da Aceitação pelos Pares. Serão ainda apresentados os resultados relativos ao impacto do nível sociocultural da família e à invariância de cada um dos modelos estruturais face ao sexo da criança.

No sétimo capítulo serão discutidos os resultados obtidos no âmbito da validação empírica dos dois modelos hipotéticos e explicitados os principais contributos destes no que concerne aos preditores e ao impacto da aceitação pelos pares em crianças de idade escolar. Este capítulo integra uma reflexão sobre as principais limitações e conclusões deste estudo que visa apontar algumas direções para futuras investigações prementes no domínio da aceitação pelos pares em crianças de idade escolar. Este trabalho finaliza com uma análise das principais implicações dos resultados obtidos para a teoria e para a prática clínica, destacando-se particularmente os contributos para o desenvolvimento de programas de prevenção/promoção de trajetórias desenvolvimentais (des)/adaptativas.

PRIMEIRA PARTE**ENQUADRAMENTO TEÓRICO E REVISÃO DA LITERATURA**

CAPITULO I
ACEITAÇÃO PELOS PARES NA IDADE ESCOLAR

CAPITULO I

ACEITAÇÃO PELOS PARES NA IDADE ESCOLAR

Neste primeiro capítulo são analisadas as relações com pares e a sua importância na adaptação social das crianças de idade escolar. Apresentam-se os padrões normativos desde a primeira infância até à idade escolar e as componentes da qualidade da relação com pares – características comportamentais e aceitação pelos pares.

A segunda parte deste capítulo será dedicada à aceitação pelos pares. Serão apresentados os procedimentos mais usados na avaliação da aceitação pelos pares, as técnicas sociométricas, e os principais correlatos comportamentais e sociocognitivos da aceitação pelos pares em crianças de idade escolar.

1.1. A relação com pares na idade escolar

O conceito “relação com pares” é genérico, caracterizando as interações que são semelhantes quanto à idade e/ou nível de desenvolvimento. Na idade escolar as relações com pares tornam-se mais complexas e multifacetadas (Rubin, et al., 2011). No contexto escolar as crianças desenvolvem interações com os seus pares, envolvem-se em relações diádicas de amizade e participam em atividades de grupo. O contacto frequente entre os diferentes elementos do grupo, a constante partilha de atividades e as relações afetivas que estabelecem entre si, permitem atribuir ao grupo de pares um papel determinante no processo de socialização (Kindermann, 1993). O grupo de pares constitui assim um contexto único de aprendizagem acerca dos outros e de si próprio (Vaughn & Santos, 2007).

Nas interações que estabelece com o grupo de pares a criança terá de se envolver em atividades cooperativas e em objetivos coletivos, mais do que em atividades e objetivos individuais. Terá de conhecer as estruturas sociais e de desenvolver as habilidades sociais necessárias para lidar com os pares. A criança precisa ainda de garantir o controlo dos impulsos hostis face aos pares e de

mobilizar a agressividade em prol do grupo, direcionando-a eventualmente contra os pares que não pertencem ao grupo (Fine, 1987).

As relações com pares desempenham um papel importante nas várias áreas do desenvolvimento das crianças. A interação positiva com pares promove o desenvolvimento cognitivo, emocional e social (Asher & Coie, 1990; Kingery, Erdley, & Marshall, 2011; Parker & Asher, 1993; Trentacosta & Shaw, 2009; Shin, Vaughn, Kim, Bost, McBride, Santos, Pecceguina, & Coppola, 2011), na medida em que permite à criança familiarizar-se com as normas e os processos sociais envolvidos nas relações interpessoais, e aprender competências emocionais e habilidades sociais. O grupo de pares surge como um contexto no qual estas competências e habilidades podem ser experimentadas e refinadas (Rubin, et al., 2011).

Na infância, o grupo de pares permite à criança aprender a: (a) conhecer os pensamentos dos outros, (b) reconhecer e lidar com as emoções, (c) inferir os motivos que subjazem aos comportamentos sociais e (d) compreender as intenções que estão associadas ao seu próprio comportamento e ao dos outros (Almeida, 1997). A relação com os pares parece ser uma importante fonte de afeto, intimidade e coesão, permitindo experimentar o sentimento de inclusão promotor da autoestima (Erdley, Nangle, Newman, & Carpenter, 2001). O grupo de pares e a diversidade de relações que se desenvolvem no seu seio, contribuem em larga escala para o bem-estar da criança. Nas relações que a criança estabelece com os pares estão em jogo habilidades sociais importantes, como a troca de papéis sociais e a adoção da perspectiva do outro. A criança tem a possibilidade de afirmar a sua vontade no grupo e de desenvolver mecanismos para obter a aceitação dos pares e para manter a sua posição nesse grupo.

A qualidade das relações com pares, na infância e na adolescência, parece constituir um dos percursos da (des)adaptação na vida adulta (Lopes, Rutherford, Cruz, Marthur, & Quinn, 2006). Parker e Asher (1987, p.369) salientam a “Child peer relation as a major developmental outcome”, sendo que quando a criança falha na tarefa de fazer amigos, aumenta o risco de problemas psicológicos e sociais posteriores (Parker & Asher, 1987; Shin, et al., 2011). Assim, o estabelecimento de relações positivas com os pares surge como uma das principais tarefas desenvolvimentais da infância, assumindo diferentes formas e significados ao longo do ciclo vital (Rubin et al., 2011).

1.2. Desenvolvimento da relação com pares

Desde os primeiros meses de vida até à idade escolar, é possível identificar marcos desenvolvimentais ao nível das interações (mudanças na frequência e em formas específicas de comportamento), das relações (alterações na qualidade das amizades e nos padrões de envolvimento interpessoal) e dos grupos (alterações nas configurações e nos graus de envolvimento interpessoal). De forma a facilitar a compreensão das mudanças que ocorrem nas relações com os pares, serão apresentados, ainda que de uma forma breve, os três níveis do Modelo da complexidade social: interações, relações e grupo. Assumindo o indivíduo como referência central, o primeiro nível corresponde às interações, o segundo às relações e o terceiro ao grupo (Rubin, Bukowisk & Parker, 1998).

As interações constituem o primeiro nível do Modelo da complexidade social. A forma e a trajetória das interações são determinadas pelo cariz das relações em que estas decorrem, pelas características do indivíduo e pelo objetivo por ele apontado para a interação. A compreensão que o indivíduo tem dos sentimentos do outro, e da situação social em que a interação decorre, é de igual forma determinante, já que as condições ecológicas (físicas e humanas) condicionam o guião dessas interações (Rubin, et al., 1998).

Muito frequentemente, estas interações prolongam-se e dão origem às relações. O segundo nível de complexidade social - relações - envolve uma sucessão de interações entre duas pessoas ao longo do tempo. As relações são determinadas pelas interações anteriormente partilhadas e pela expectativa que cada um tem acerca das interações futuras. A natureza destas relações é definida essencialmente pelas características dos seus elementos e das interações. A longo prazo, as relações serão influenciadas pela história das interações que foram sendo estabelecidas desde o início da relação (Rubin, et al., 1998).

As relações decorrem muitas vezes no seio do grupo que constitui o terceiro nível de complexidade social no modelo referido. Assim, os grupos podem ser definidos como redes de interações com fronteiras mais ou menos definidas. De realçar, que os grupos são mais do que um aglomerado de relações; os grupos têm propriedades próprias e processos específicos, definindo o tipo de relações e interações desejadas (Rubin, et al., 1998).

O Modelo da complexidade social realça uma influência mútua entre os diferentes níveis. Assim, as dificuldades que o indivíduo possa experienciar, nos níveis mais básicos da interação, vão certamente condicionar o sucesso nos níveis mais elevados, nomeadamente no grupo (Rubin, et al., 1998).

De seguida serão apresentadas as principais características do desenvolvimento das relações com pares entre o nascimento e a idade escolar, considerando os três níveis deste Modelo da complexidade social: interações, relações e grupos.

1.2.1. Relação com pares durante os três primeiros anos de vida

Logo após o nascimento, o bebé começa a interagir com o ambiente circundante e, em particular, com os seus cuidadores. As primeiras interações sociais e relações afetivas são fundamentais para o seu desenvolvimento futuro (Busseri, Rose-Krasnor, Willoughby, & Chalmers, 2006; Liebermann, Giesbrecht, & Müller, 2007).

Estudos desenvolvidos durante o primeiro ano de vida revelam que as crianças iniciam as suas interações sociais muito precocemente. Aos dois meses os bebés são estimulados pela presença dos pares e olham-se fixamente (Eckerman, 1979; Rubin, Coplan, Chen, Buskirk, & Wojslawowicz, 2005). Aos três meses, aumentam os olhares dirigidos ao outro, os sorrisos, as vocalizações e as brincadeiras. Estas são mais apropriadas e contingentes às respostas e envolvem imitações dos seus parceiros. Os primeiros comportamentos de imitação estão focados nos objetos, esta é a primeira evidência de partilha entre pares, constituindo a base da cooperação essencial à atividade de grupo (Mueller & Silverman, 1989; Rubin, et al., 1998).

Durante o primeiro ano de vida, emergem competências sociais importantes, que Rubin e colaboradores (1998), sintetizam da seguinte forma: a) aparente intencionalidade dos sorrisos, do franzir de sobrelhas e dos gestos dirigidos para os seus parceiros; b) observação cuidada dos pares, com revelação clara de um interesse social e c) resposta em consonância com os padrões de comportamento apresentado pelos seus companheiros de brincadeira.

No segundo ano de vida, a emergência da locomoção e das primeiras palavras permitem uma complexificação do sistema de comunicação e do comportamento social da criança (Browell & Kopp, 2007). O tempo de interação com os pares aumenta e as brincadeiras começam a desenvolver-se à volta de determinados temas (Rubin, et al., 1998). O jogo característico deste período envolve a troca mútua de olhares e a imitação mútua de comportamentos, estabelecendo as bases para posteriores trocas cooperativas envolvendo objetos (Howes & Matheson, 1992). As ações sociais são agora produzidas em resposta ao comportamento do outro.

No final do segundo ano, como resultado dos progressos da locomoção e da linguagem, as crianças são já capazes de coordenar o seu comportamento em brincadeiras com parceiros; imitam-se mutuamente e começam a alternar papéis nas brincadeiras. Estas competências sociocognitivas emergentes constituem a base das primeiras relações com pares, que se manifestam num primeiro momento pela preferência por parceiros específicos. As crianças revelam uma tendência clara para estar com os pares e uma preferência dirigida para aqueles com quem partilham algumas características (Rubin, et al., 1998). Estas preferências seletivas, revelam a preparação da criança para estabelecer relações recíprocas.

As crianças entre os dois e os três anos e meio de idade já são capazes de estabelecer relações recíprocas com os pares. No seio destas relações as crianças ensaiam trocas mútuas de afetos e de comportamentos positivos, mas também negativos (Rubin, et al., 1998). É neste período que surgem as zangas e os conflitos, desencadeados sobretudo pela disputa na posse do objeto (Durkin, 1995). Surgem também as relações diádicas marcadas por uma tonalidade predominantemente positiva, que se podem designar como relações de amizade.

Nesta altura as relações de amizade baseiam-se principalmente em trocas concretas e atividades lúdicas recíprocas, sem a conotação psicológica que nos anos posteriores é atribuída ao conceito de amizade. Vandell e Muller (1980) defendem que nesta idade os amigos são aqueles com quem a criança desenvolve mais interações positivas. Apesar das amizades terem um cariz diferente daquelas que a criança irá desenvolver em anos posteriores, elas constituem a base das relações de amizade na adolescência (Rubin, et al., 2011).

Relativamente ao nível social mais complexo, o grupo, não é ainda muito evidente nesta faixa etária. No entanto, alguns autores observaram já alguns sinais de relações hierárquicas em grupos pequenos (Legault & Strayer, 1990; Rubin, et al., 1998). Constataram que as crianças parecem investir mais e prestar mais atenção aos pares que estão no seu próprio grupo (Rubin, et al., 2011).

1.2.2. Relação com pares na idade pré-escolar

Entre os dois e os cinco anos, ocorrem muitas transformações desenvolvimentais, registando-se um aumento sistemático de interações pro-sociais (e.g. de ajuda e de partilha) e do jogo dramático, bem como uma redução dos comportamentos agressivos, o que reflete o desenvolvimento das competências sociocognitivas (Bennesson, Markaits, Roy, & Denho, 2003; Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006). A criança nesta fase apresenta uma capacidade crescente para adotar a perspetiva do outro e para responder apropriadamente às características dos pares (Ryalls, Guel, & Ryalls, 2000; Warneken, Chen, & Tomosello, 2006).

O jogo dramático, bem como o jogo estruturado, aumenta significativamente ao longo deste período pré-escolar (Rubin et al., 2011). O jogo dramático desempenha funções importantes no desenvolvimento social da criança: a) promove a mestria na comunicação de significados, b) proporciona um sentimento de segurança que permite à criança explorar questões acerca da intimidade e da confiança (Howes, 1992) e c) proporciona oportunidades de aprendizagem do controlo, do compromisso, da tomada de perspetiva e de comportamentos interpessoais competentes (Garvey, 1974; citado por Rubin, et al., 1998).

À medida que o jogo dramático se vai tornando mais interativo, vai envolvendo funções psicológicas mais sofisticadas, fornecendo assim à criança oportunidades para desenvolver as suas capacidades comunicativas. Durante o jogo dramático, a criança terá de negociar as regras e os papéis a desempenhar nas histórias temáticas, cujo conteúdo discute com os pares (Goncu, 1993).

Na idade pré-escolar as crianças revelam já preferências claras por determinados pares, comportando-se de uma forma diferenciada com os amigos, com quem desenvolvem mais comportamentos pró-sociais. O primeiro indicador de

atração social é sustentado pelas trocas, pela complementaridade nos jogos e pela mutualidade na direção do afeto (Hartup, 1992).

No entanto, é também com os amigos que a criança trava mais conflitos, e é com eles que encontra resoluções igualitárias para os mesmos. Esta dimensão dos conflitos na idade pré-escolar revela algumas peculiaridades, já que durante o conflito as crianças tendem a afastar-se e a revelar uma hostilidade acentuada, para se aproximarem logo após a resolução igualitária do mesmo (Rubin, et al., 2011).

Tal como referido anteriormente, neste período as crianças identificam de uma forma consistente o seu melhor amigo, e este tende a ser facilmente identificado pelos adultos (e.g. pais, educadoras, etc.). É com o seu melhor amigo que a criança em idade pré-escolar passa grande parte do seu tempo, desenvolvendo trocas sociais positivas e negativas (Rubin, et al., 1998).

A maior parte dos estudos com grupos de pares na idade pré-escolar, centra-se na dimensão estrutural do grupo, nomeadamente na hierarquia de dominância existente (Cillessen, 2008, Cillessen & Rose, 2005; Markovits & Strayer, 1982). Vários autores têm vindo a constatar que esta hierarquia de dominância tende a ser estável e desempenha um papel importante no funcionamento do grupo pré-escolar, determinando por exemplo quem será o vencedor no decorrer de um conflito, e contribuindo assim para a diminuição da frequência de comportamentos agressivos (Cillessen, 2008; Cillessen & Rose, 2005; Rubin, et al., 1998).

Embora nesta idade a hierarquia de dominância revele apenas a capacidade da criança para lutar pelos objetos (não esquecendo que a posse do objeto é um dos principais objetivos das crianças desta faixa etária), é possível prever que a criança posicionada no topo desta hierarquia tenderá a desenvolver um relacionamento interpessoal positivo com os pares (Rubin, et al., 1998; Sette, Spinrad, & Baumgartner, 2013).

1.2.3. Relação com pares na idade escolar

A hostilidade e a agressão caracterizam uma parte importante das interações com pares no período pré-escolar. Ao longo da idade escolar, os comportamentos

agressivos deixam de ser físicos e instrumentais, passando a ser predominantemente verbais (Coie & Dodge, 1988; NICHD, Early Child Care Research Network, 2001). O jogo dramático, bem como o jogo das lutas, vai diminuindo, dando lugar a jogos com regras formais ou informais e atividades orientadas por adultos (Rubin et al., 2011).

As crianças desta faixa etária revelam-se preocupadas com a aceitação que cada um tem entre os seus pares, sendo este um dos temas habituais de conversa (Parker & Gottman, 1989). Particularmente, as raparigas conversam acerca de romances reais ou imaginários, sendo que estas conversas resultam muitas vezes em discussões e conflitos (Rubin, et al., 1998; Teasley & Parker, 1995).

Ao longo deste período, o conceito de amizade vai-se alterando. No início da escolaridade, as crianças apresentam ainda uma conceção muito instrumental de amizade, muito centrada no *aqui e agora*; posteriormente passam a enfatizar mais os aspetos psicológicos, como a empatia, em detrimento das dimensões mais concretas, como a partilha de objetos, a proximidade física, etc.. As conceções de amizade que as crianças vão desenvolvendo refletem a transição do pensamento concreto para o pensamento abstrato (Rubin, et al., 1998). Segundo Hartup (1992) a amizade na idade escolar parece ser definida tendo em conta os passatempos comuns, o tempo que passam juntos, a reciprocidade, mas também terá de incluir a compreensão mútua, a lealdade e a confiança. As crianças mais velhas, acreditam também que um amigo é alguém com quem têm o compromisso de gerir os conflitos e estes conflitos podem fortalecer a sua relação (Hartup, 1992). Mesmo que as crianças não utilizem termos como empatia ou intimidade para descreverem os seus amigos, geralmente é a partir desses tipos de comportamentos que elas conseguem distinguir o amigo das outras crianças.

As relações de amizade que se estabelecem ao longo do período escolar, parecem ser mais estáveis e recíprocas. Por volta dos 11 anos, os amigos íntimos ou os mais próximos tendem a aumentar (Epstein, 1986; Rubin, et al., 1998) e a apresentar características similares (idade ou sexo). Na sua meta-análise, Newcomb e Bagwell (1995) constataram que as crianças em idade escolar tendem a comportar-se de uma forma mais positiva com os amigos do que com os outros pares, manifestando face aos primeiros níveis superiores de reciprocidade afetiva, intensidade emocional e compreensão social. Contrariamente ao que se verificava

na idade pré-escolar, os conflitos durante a idade escolar não são mais frequentes entre as crianças que têm relações de amizade. A resolução dos conflitos tende ser equitativa. No entanto, os amigos tendem, mais do que os não amigos, a resolver os seus conflitos de forma a preservar o seu relacionamento (Hartup, 1992). Ao longo deste período surgem espontaneamente grupos, com três a 10 elementos, sendo que a média é de seis a sete elementos do mesmo sexo (Chen, Chang, & He, 2003; Kindermann, McCollom, & Gibson, 1985), cuja estrutura e organização se irão alterar na adolescência.

Em síntese, fazer amigos e manter relações de amizade é, sem dúvida, a aquisição mais significativa desta etapa no domínio social. As crianças passam muito tempo envolvidas a cumprir estes objetivos, mas a importância destas experiências transcende o tempo nelas despendido. As relações com pares fornecem à criança oportunidades de socialização a que ela não teria acesso por si só, sobretudo no que diz respeito à regulação mútua e à resolução de conflitos (Hartup, 1992).

As mudanças que ocorrem ao nível das interações, das relações e do grupo refletem os progressos das competências sociocognitivas das crianças e as alterações das características ambientais envolventes. De realçar que as competências da criança e as condições ambientais, determinam a qualidade das relações com pares (Rubin et al., 2011)

1.3. Aceitação pelos pares: uma componente da qualidade da relação com pares

O conceito *aceitação pelos pares* não se pode dissociar do conceito *relação com pares*, pois é no seio da relação com pares que a aceitação pelos pares se operacionaliza. A experiência de ser gostado e aceite pelo grupo de pares é conhecida como *aceitação pelos pares* e a experiência de ser menos gostado pelos seus pares é designada como *rejeição pelos pares* (Rubin et al., 2011). A aceitação pelos pares é definida como o grau de aceitação e/ou rejeição do grupo de pares face ao comportamento social da criança (Rubin et al., 2011). A aceitação pelos pares operacionaliza assim a validação social do comportamento social da criança.

Tal como referem Crick e Dodge (1994), o comportamento social refere-se a uma “ação da criança”, enquanto que a validação social, manifesta através da aceitação pelos pares, refere-se a uma “reação à criança”. Apesar do comportamento social e da aceitação pelos pares surgirem na investigação como indicadores da qualidade da relação com pares, trata-se de duas medidas distintas (Rubin et al, 2011). Estes dois componentes da relação com pares - comportamento social e aceitação pelos pares - indiciam a sua qualidade e predizem o impacto que a relação com pares terá na trajetória desenvolvimental da criança.

1.3.1. Qualidade da relação com pares

A qualidade da relação com pares na infância e na adolescência, parece constituir um dos percursos de (des)adaptação na vida adulta (Lopes, et al., 2006). Determinante para o conhecimento do mundo envolvente, a qualidade da relação com pares atua como precursora de relacionamentos subsequentes nos domínios profissional, conjugal e parental. A relação com pares surge como um contexto único e poderoso que determina as diferenças individuais no desenvolvimento de comportamentos adaptativos (Castro, Melo & Silveiras, 2003; Rubin, et al., 2011).

Hay, Payne e Chadwick (2004) referem que a qualidade das relações que a criança estabelece com os pares depende das competências socio-cognitivas desenvolvidas durante os primeiros anos de vida, designadamente a: (a) atenção conjunta, (b) regulação conjunta; (c) inibição de impulsos; (d) imitação de ações do outro; (e) compreensão da relação causa-efeito e (f) competência linguística. Eventuais défices numa destas competências poderão ser compensados quando a criança interage com adultos competentes, como os pais e os educadores. No entanto, as crianças são em geral menos tolerantes e, por isso, o contexto de interação com pares poderá ser particularmente desafiador. As experiências sociais com pares podem promover, alargar, desencorajar ou distorcer o crescimento interpessoal e intrapessoal, bem como o ajustamento ou a adaptação pessoal e social do indivíduo. A relevância clínica e teórica da qualidade da relação com pares têm contribuído para o incremento da investigação neste domínio e para a ampliação dos procedimentos de avaliação (Asher & McDonald, 2009; Cillessen, 2008).

Segundo Asher (1990) existem dois indicadores que permitem avaliar a qualidade da relação com pares. Um refere-se à *validação social* que a criança obtém no grupo de pares e o outro refere-se à qualidade do *comportamento social* exibido pela criança num determinado contexto social. Assim, os procedimentos de avaliação da qualidade da relação com pares, visam responder a duas grandes questões: *A criança é aceite pelos pares?* e *Quais as características comportamentais da criança aceite pelos pares?* A resposta à segunda questão requer a avaliação das características comportamentais da criança. A resposta à primeira questão requer a avaliação do grau de aceitação pelos pares.

A avaliação das características comportamentais e da aceitação pelos pares, implicam a consideração das perspetivas dos vários observadores com quem a criança mantém inúmeras interações (Rubin et al, 2006). As crianças e os professores surgem como informantes privilegiados, na medida em que ambos fornecem informação importante para a compreensão da qualidade da relação com os pares.

1.3.2. Comportamento Social

O comportamento social das crianças é normalmente avaliado pelos professores. Estes ocupam uma posição externa ao grupo, por isso são considerados uma fonte de informação mais objetiva do comportamento social das crianças (Rubin et al, 2011). De realçar, no entanto, que algumas avaliações dos professores poderão manifestar uma perspetiva “adultomórfica” decorrente de juízos acerca do comportamento social, que difere da perspetiva das crianças. Tal como referem Ladd e Profillet (1996), as avaliações dos professores poderão ser enviesadas pelas relações que estes estabelecem com as crianças e pelos seus estereótipos de género.

A componente comportamental da qualidade da relação com pares é abordada como um constructo multidimensional e interativo que integra três componentes: habilidades sociais eficazes, ausência de problemas de comportamentos e níveis de realização académica apropriados à escolaridade.

Nos procedimentos de avaliação desta componente destaca-se a proposta apresentada por Gresham e Elliot (1990). Estes autores propõem um sistema de avaliação da competência social, o *Social Skills Rating System (SSRS)*, constituído por três escalas: Escala das Habilidades Sociais, Escala de Problemas de Comportamento e Escala da Competência Académica¹. A versão para professores do SSRS pretende avaliar o comportamento social da criança no contexto da sala de aula (Gresham & Elliot, 1990).

No modelo teórico hipotético, que será descrito no capítulo 3, o comportamento social e a validação social também ocupam posições distintas. A *reação à criança*, operacionalizada através da aceitação pelos pares, surge como a variável dependente. A *ação da criança*, manifesta através das habilidades sociais, dos problemas de comportamento e da competência académica da criança, reflete a qualidade dos processos sociais (habilidades sociais) desenvolvidos pela criança durante o processamento da informação social, e o impacto da aceitação pelos pares no ajustamento comportamental (problemas de comportamento) e académico (competência académica).

1.3.3. Aceitação pelos Pares

A qualidade da relação com pares também poderá ser analisada através da aceitação pelos pares (Leppanem & Hietanen, 2001; Rubin et al., 2011). Apesar de a aceitação pelos pares e a popularidade serem frequentemente considerados conceitos sinónimos, a investigação revela que, no final da idade escolar e na adolescência, ser aceite pelos pares não é necessariamente o mesmo que ser popular (Gorman, Kim, & Schimmelbusch, 2002). Tal como nas crianças, também nos adolescentes a aceitação pelos pares associa-se positivamente com o ajustamento comportamental e com a competência académica, enquanto que a popularidade pode surgir associada a comportamentos de risco (Cillessen & Mayeux, 2004). Na adolescência “popularity is not viewed as an indicator of liking by peers but rather is seen as a reputational construct involving power and status in the

¹ Estas escalas de avaliação foram utilizadas na nossa investigação e, como tal, serão apresentadas em pormenor no Capítulo 5.

group (Lease, Kennedy, & Axelrod, 2002, p. 99). Recorde-se que a presente investigação analisa a aceitação pelos pares no início da idade escolar, podendo portanto considerar-se a aceitação pelos pares e a popularidade como conceitos sinónimos.

Ao estarem integradas num grupo, as crianças conseguem reconhecer não só as características comportamentais mais determinantes para a aceitação pelos pares, como também identificar o estatuto social alcançado por cada criança dentro do grupo (Rubin et al., 2011). As crianças são os informantes mais citados na investigação desenvolvida no âmbito da aceitação ou rejeição pelos pares, e também os mais capazes a identificar, no grupo, quem tem um bom ou mau relacionamento com os pares. Vários autores têm reconhecido este importante papel avaliativo, e desenvolvido estratégias de avaliação que permitem a sua operacionalização, designadamente as técnicas sociométricas (Gest, Sesma, Masten, & Tellegen, 2006).

As técnicas sociométricas foram inicialmente desenvolvidas por Moreno (1934) com o objetivo de avaliar a atração e a repulsão no grupo de pares. Coie, Dodge e Coppotelli (1982), na mesma linha do trabalho desenvolvido por Moreno, criaram o método nominal, uma das medidas do funcionamento social mais citadas na literatura (Rubin et al., 2011). Neste método pede-se às crianças que indiquem um número limitado de colegas que preferem, e não preferem, para brincar ou trabalhar. A partir destas nomeações, as crianças são categorizadas nos estatutos sociométricos, definidos pelo número de nomeações e rejeições que recebem dos pares. Para controlar o efeito do tamanho do grupo/turma, as nomeações são estandardizadas em cada turma. Este método tem mostrado bons índices de validade concorrente e preditiva, com medidas de observação do comportamento social, capacidades sócio-cognitivas e outros critérios externos, como o rendimento escolar (Almeida, 1997; Oberle & Schonert-Reichl, 2013).

As nomeações sociométricas traduzem um juízo acerca da qualidade da relação no grupo de pares, e simultaneamente, permitem conhecer as relações afetivas entre os membros do grupo (Coie, et al., 1982). Acresce ainda que as medidas de avaliação sociométrica “correspondem à perspetiva que as próprias crianças têm das suas relações umas com as outras, sem dependerem de informações fornecidas por adultos ou ainda através de avaliadores externos”

(Almeida, 1997, p. 279). Ao contrário das escalas de competência social preenchidas pelos adultos, as medidas de aceitação pelos pares não fornecem informações diretas acerca do comportamento social da criança (Cavell, 1990; Rubin et al, 2011). Pelo contrário, a aceitação pelos pares reflete o impacto do comportamento social nos pares, através das nomeações por estes realizadas.

Coie e colaboradores (1982) apresentam pela primeira vez aquele que viria a ser reconhecido como o modelo padronizado e bidimensional dos estatutos que definem a aceitação e a rejeição, através de pontuações normalizadas das preferências (“mais gostado”) e das rejeições (“menos gostado”) que cada criança recebe, e usam estes valores para determinar o impacto social (ou visibilidade) e a preferência social (ou popularidade). Posteriormente, este modelo foi ligeiramente modificado e os critérios específicos passam a definir cinco estatutos sociométricos: *popular*, *rejeitado*, *negligenciado*, *controverso* e *médio* (Coie & Dodge, 1983, 1988).

De acordo com a tipologia proposta, as crianças *populares* recebem muitas nomeações positivas e poucas ou nenhuma negativas. Pelo contrário, as crianças *rejeitadas* só ocasionalmente recebem escolhas positivas, mas recebem muitas escolhas negativas. As crianças *controversas* podem receber tantas escolhas negativas como positivas, ou seja, podem ser simultaneamente rejeitadas por alguns pares e preferidas por outros. As crianças *negligenciadas* recebem poucas nomeações, tanto positivas (preferências) como negativas (rejeições). Acresce referir que a padronização dos resultados permite ainda identificar um quinto estatuto sociométrico, o *médio*, que é usado como referência para a comparação com os grupos extremos, estimando-se neste caso as suas características como intermédias (Coie, et al., 1982).

1.4. Correlatos comportamentais da aceitação pelos pares

Como referido anteriormente, as técnicas sociométricas permitem perceber como é que o grupo avalia o comportamento de cada criança e operacionaliza a reação positiva (aceitação) e negativa (rejeição) ao seu comportamento. Contudo, não identifica as características comportamentais associadas às crianças aceites ou

rejeitadas. Por sua vez, as medidas de avaliação do comportamento social, permitem caracterizar o perfil comportamental da criança mas não indicam qual o grau de aceitação que esta tem no grupo de pares.

Sumariando os dados empíricos obtidos nas últimas décadas, serão apresentados de seguida os correlatos comportamentais de cada estatuto sociométrico – rejeitado, negligenciado, controverso e popular, articulando assim o grau de aceitação que esta adquire no grupo de pares com a descrição das características comportamentais manifestas pela criança. Estes estudos são maioritariamente correlacionais, por isso, não se pode assumir que os comportamentos sociais descritos sejam a causa do estatuto sociométrico identificado ou vice-versa (Rubin et al., 2011). Por outro lado, a investigação revela que algumas das variáveis associadas aos estatutos sociométricos, não são de natureza comportamental, como por exemplo, a aparência física (Daniels & Leaper, 2006).

O comportamento social mais frequentemente associado à rejeição é a agressão, apesar de nem todas as crianças rejeitadas serem agressivas (Rubin et al., 2011). O grupo das crianças rejeitadas é heterogéneo, tendo sido identificados dois subgrupos: as crianças rejeitadas/agressivas e as crianças rejeitadas/não agressivas (Rubin et al., 2011; Volling, Mackinnon-Lewis, Rabiner, & Baradan, 1993). Neste último grupo não se registam comportamentos agressivos, destacando-se uma passividade comportamental que impede as crianças de se envolverem em comportamentos exploratórios com o seu grupo de pares, que tenderá a rejeitá-las. Neste grupo a ansiedade social e a timidez surgem frequentemente associadas à rejeição pelos pares (Rubin, Coplan, & Bowker, 2009; Rubin & Mills, 1988).

O grupo mais estudado é o das crianças rejeitadas-agressivas. É caracterizado por comportamentos de agressividade, violação de regras, hiperatividade e disrupção (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990; Rubin et al., 1998; Volling et al., 1993). Estas crianças são descritas pelos pares como sendo mais infelizes e como iniciando mais brigas. A agressão e os comportamentos disruptivos parecem estar associados à rejeição, sobretudo nos rapazes (Coie, et al., 1990; Rubin, et al., 1998). Aquilo que diferencia o grupo dos rejeitados do grupo dos médios e dos controversos, não são os índices de agressão, mas o facto desta coexistir com uma ausência de competências pró-sociais, impeditiva do

estabelecimento de relações positivas com os pares (Dodge, 1983; Newcomb, Bukowski & Patte, 1993). Verifica-se que as crianças rejeitadas apresentam, no início do estabelecimento das relações sociais, níveis elevados de procura de contacto. No entanto, estas crianças são na maior parte dos casos afastadas pelos seus colegas, diminuindo progressivamente o número e a frequência dos contactos (Dodge, 1983). As crianças rejeitadas, sobretudo as raparigas, apresentam índices elevados de isolamento social, que parecem ser mais o resultado da rejeição do que a sua causa (Rubin et al., 1998).

Contrariamente às crianças rejeitadas, os resultados relativos aos correlatos comportamentais das crianças negligenciadas são escassos. A pouca visibilidade que as crianças negligenciadas assumem no grupo provavelmente impede os diferentes informantes (e.g. pares e professores) de construírem uma caracterização comportamental mais alargada destas crianças (Rubin et al., 2011). As crianças negligenciadas raramente se envolvem em comportamentos antissociais. Os pares não as encaram como agressivas, mas apenas como tímidas (Dodge, 1983) e/ou tristes (Volling, et al., 1993). São crianças que evitam também as relações diádicas, o que pode sugerir uma certa dificuldade em estabelecer relações de maior profundidade (Dodge, Coie, Pettit, & Price, 1990; Rubin, et al., 1998). No entanto, também se verificou que estas crianças, quando colocadas em grupos novos, podem acabar por estabelecer relações mais adequadas e atingir até a popularidade. Mesmo nessas situações, elas continuam a ser as crianças que apresentam menores índices de agressividade (Coie, et al., 1990).

As crianças controversas constituem um grupo especial. Ao contrário das populares (que mantêm relações positivas com os pares), das rejeitadas (que não são apreciadas pelos pares e tendem a ter relações negativas), e das negligenciadas (que são ignoradas pelos pares), estas crianças podem ser extremamente agradáveis com alguns pares e extremamente desagradáveis com outros (Bukowski & Newcomb, 1985). Estas são as crianças socialmente mais ativas, envolvem-se frequentemente em interações sociais e raramente aparecem sozinhas. Falam frequentemente com os pares e com os adultos e fazem-nos rir com o seu sentido de humor. Estão também entre o conjunto de crianças mais agressivas e, devido aos seus comportamentos, são as mais repreendidas pelos adultos. Enfurecem-se com facilidade e, curiosamente, surgem com frequência como líderes

dos seus grupos (Newcomb & Bukowski, 1983). Este grupo de crianças também tem sido pouco estudado, em parte devido ao reduzido número de crianças que recebem este estatuto sociométrico (Coie, et al., 1990).

As crianças populares apresentam comportamentos prosociais, são assertivas e descritas pelos seus pares como líderes (Asher & MacDnald, 2009; Chen & Tse, 2008; Gazelle, 2008). As crianças populares parecem menos sujeitas a comportamentos agressivos por parte dos colegas, o que facilita a sua permanência neste estatuto, pois desta forma não necessitam de apresentar comportamentos aversivos (Coie & Kupersmidt, 1983). Dekovic (1992) refere que as crianças populares, porque são mais escolhidas para participar na interação com pares, estão mais expostas ao contacto com os outros (e aos seus pontos de vista), tendo mais oportunidades para considerar outras perspetivas sociais para além da sua. De referir ainda que as crianças populares envolvem-se mais em interações positivas do que as restantes crianças, parecendo que, para elas, a qualidade da interação é mais importante do que a frequência (Asher & Hymel, 1981; Durkin, 1995). Finalmente, é de realçar que os comportamentos que distinguem uma criança popular de uma não popular, não variam muito entre a idade escolar e as idades anteriores, à exceção da maior importância atribuída às competências atléticas e académicas na idade escolar (Hartup, 1983).

Sumariados os correlatos comportamentais dos estatutos sociométricos, acresce referir que, quanto mais extremo é o estatuto social da criança, mais este tende a ser estável ao longo do seu desenvolvimento (Cillesen, Bukowski, & Haselager, 2000; Cillessen & Rose, 2005; Cillesen & Mark, 2011). Assim, os estatutos sociométricos populares e rejeitados são os mais estáveis, enquanto que o controverso e o negligenciado são os menos estáveis (Terry & Coie, 1991). As mudanças que se operam nos estatutos sociométricos raramente se traduzem numa inversão, isto é, raramente as crianças populares passam a rejeitadas e vice-versa; quando crianças rejeitadas e populares alteram o seu estatuto sociométrico é normalmente no sentido de integrar o grupo dos médios (Cillesen, et al., 2000).

Tal como já foi referido, se os estudos desenvolvidos neste domínio são correlacionais, não se pode afirmar que os comportamentos sociais sejam a causa da maior ou menor aceitação/rejeição pelos pares. Importa então compreender os processos explicativos da aceitação/rejeição pelos pares, dos comportamentos

sociais que as crianças com diferentes estatutos sociométricos apresentam e da estabilidade destes estatutos.

As diferenças dos correlatos comportamentais dos estatutos sociométricos e estabilidade dos mesmos poderão resultar da: 1) estabilidade das características sociocognitivas e emocionais da criança, 2) qualidade das relações sociais que a criança experiencia (e.g. as crianças populares tendem a interagir com pares que elogiam a eficácia dos seus comportamentos e que promovem as suas habilidades sociais, enquanto que as crianças rejeitadas terão menos probabilidades de se envolverem em interações positivas); 3) percepção social desenvolvida pela criança (as atribuições que a criança faz face ao comportamento dos pares decorrem do que elas observam nos pares mas também das percepções transmitidas pelo grupo), 4) auto-percepção social (as crianças que se sentem rejeitadas pelos pares, tendem a interpretar como hostis as suas intenções) e 5) circularidade do modelo do processamento da informação social (a aceitação ou rejeição pelos pares constitui simultaneamente, o resultado do processamento da informação social e o estímulo social que ativa este mesmo processamento) (Cillessen, et al., 2000; Dodge, Lansford, Burks, Batters, Pettit, Fontaine, & Price, 2003; Rubin et al., 2011). O modelo do processamento da informação social será apresentado no capítulo seguinte.

CAPITULO II

MODELO DO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO SOCIAL

CAPITULO II

MODELO DO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO SOCIAL

A utilização dos modelos de processamento da informação na explicação do funcionamento social remonta à década de 1950-1960, tendo-se intensificado a sua aplicação, a partir de 1980, nomeadamente com os trabalhos desenvolvidos por Dodge (1986). Os modelos desenvolvidos em meados dos anos 80, no campo da cognição social, debruçam-se sobre os mecanismos cognitivos e sociais, contribuindo para a construção de um modelo teórico explicativo do comportamento socialmente competente das crianças.

O modelo de processamento da informação social (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986; Lemerise & Arsenio, 2000) introduz a ideia de que a criança, de modo análogo ao disco duro de um computador, está equipada com um conjunto de capacidades de resposta às situações sociais. Para este equipamento base, designado por *base de dados*², contribuem as predisposições biológicas e as experiências que a criança vai registando e que condicionam o seu comportamento atual e o orientam para determinados fins. As respostas comportamentais que a criança manifesta nas suas interações sociais, dependem do seu desenvolvimento sociocognitivo e emocional que determinará o modo como processa um conjunto de estímulos sociais. O grande desafio colocado à criança consiste em coordenar os seus objetivos com os objetivos dos pares, assegurar o processamento adequado da informação social, e responder de forma eficaz a diferentes estímulos sociais.

O modelo do processamento da informação social considera que a forma como cada criança interpreta e processa os estímulos sociais determina o seu comportamento social (Crick & Dodge, 1998; Dodge, 1986; Lemerise & Arsenio, 2000). Este será avaliado pelo grupo de pares em que a criança está inserida. O resultado desta avaliação surge para a criança como um novo estímulo social, que irá ser novamente processado, reiniciando-se um novo ciclo do processamento da informação social, do qual resultará um novo comportamento social (Crick & Dodge, 1998; Lemerise & Arsenio, 2000).

Mais uma vez, a adequação deste comportamento ao contexto social será validada pelos pares através da aceitação ou rejeição pelos pares. As manifestações comportamentais da aceitação pelos pares constituem estímulos sociais que a

² Tradução de *Data base*.

criança vai processar. Face ao cariz cíclico do modelo do processamento da informação, a aceitação pelos pares é simultaneamente um resultado e um preditor do processamento da informação social (Cillesen, et al., 2000).

Neste capítulo será apresentado o Modelo do processamento da informação social, apresentado por Dodge (1986), a revisão e a reformulação do mesmo proposta por Crick e Dodge (1994) e, finalmente, o Modelo Integrado dos Processos Cognitivos e Emocionais do Processamento da Informação Social proposto por Lemerise e Arsenio (2000). Este capítulo apresenta ainda uma breve síntese da aplicação empírica do Modelo do Processamento da Informação no funcionamento social de crianças e adolescentes, nomeadamente no estudo dos preditores da aceitação pelos pares.

2.1. Modelo do Processamento da Informação Social

O primeiro modelo sistemático do processamento de informação social foi proposto por Dodge (1986), tendo obtido um significativo apoio empírico (Yoon, Hughes, Gaur & Thompson, 1999). Com base num conjunto de dados empíricos sobre o modo como crianças e adolescentes agressivos processam as informações sociais, Dodge elaborou o chamado Modelo do Processamento da Informação Social da competência social das crianças (Dodge, 1986). Em termos gerais, o modelo descreve uma sequência de operações cognitivas relativas à forma como os dados sociais são processados, considerando as capacidades biologicamente determinadas, bem como o repertório de informações armazenadas na *base de dados* e as pistas sociais presentes e atuantes nesse processamento. Este modelo integra a codificação dos estímulos sociais, a sua representação, a busca de respostas apropriadas, a decisão sobre que resposta escolher e o processo de atuação comportamental propriamente dito (cf. Figura1).

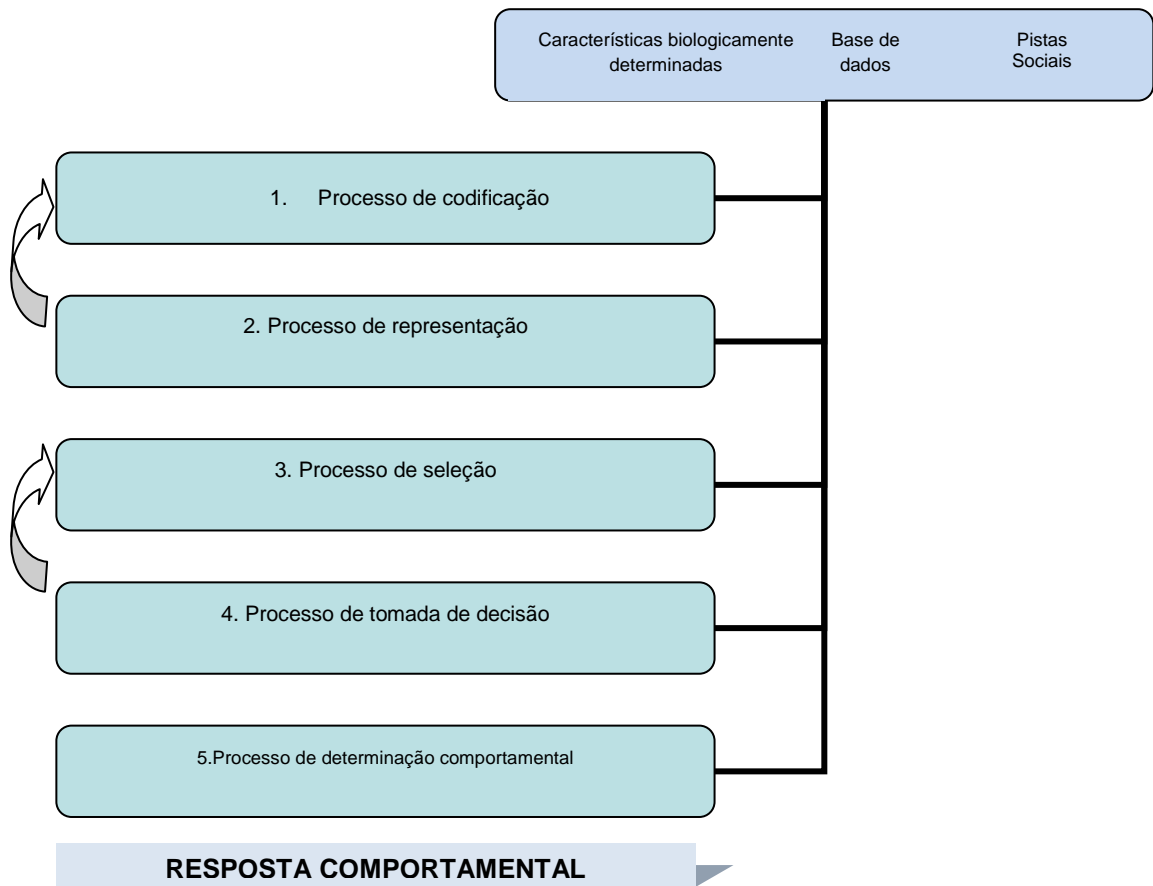


Figura 1: Modelo do Processamento da Informação Social (adaptado de Dodge, 1986)

O modelo do processamento da informação social sugere a existência de várias componentes interativas que parecem determinar o efetivo comportamento social, apontando claramente para uma mediação cognitiva entre os fatores de ordem individual e as respostas dadas às solicitações do meio. Este modelo situa o comportamento social num contexto social que confronta a criança com uma tarefa específica. Centra-se na resposta da criança aos estímulos ambientais e na eficiência social da criança para lidar com as situações ou tarefas sociais. Segundo este modelo, a aceitação pelos pares será determinada por duas dimensões: a) responsividade da criança a estímulos ambientais e b) eficácia social (Dodge, 1986).

Ao confrontar-se com um contexto social, a criança traz consigo um conjunto de experiências prévias que contribuem para a seleção da informação que vai processar (Dodge, 1986). Estas experiências constituem um filtro que leva a criança a utilizar determinadas estratégias e a selecionar determinados objetivos sociais. Este *background* social irá facilitar o processamento seletivo da informação que passará por cinco fases, relativas aos processos de *codificação*, *representação*,

seleção, tomada de decisão e determinação comportamental, que condicionam a resposta comportamental. Assim, as respostas sociais das crianças são determinadas pelas características dos estímulos sociais, pelos objetivos e intenções da própria criança e pelos conhecimentos previamente adquiridos (Dodge, 1986). Acresce referir que depois da criança exibir o comportamento selecionado, este será avaliado pelos diferentes agentes sociais, nomeadamente pelos pares, contribuindo para a maior ou menor aceitação/rejeição social.

Segundo este modelo, alguns défices nos diferentes mecanismos responsáveis pelo processamento da informação social sustentam um padrão de comportamento agressivo, na medida em que se verifica um prejuízo na própria habilidade para resolver situações de impasse/conflito que ocorrem no dia-a-dia. Flavell, Miller e Miller (1999) destacam o facto do comportamento socialmente inadequado poder ter causas sociocognitivas distintas, que podem ir desde uma codificação (etapa 1) tendenciosa, até à falha na tradução de uma decisão num comportamento social específico (etapa 6). Trata-se, portanto, de um entendimento sobre o modo como o sujeito se irá servir dos estímulos sociais a fim de gerar comportamentos sociais específicos, sendo que o carácter sequencial do processamento é considerado uma das principais características deste modelo (Crick & Dodge, 1994).

Numa tentativa de ampliação do modelo anteriormente apresentado e de aproximação às abordagens conexionistas desenvolvidas no âmbito das ciências cognitivas, Crick e Dodge (1994) salientaram o carácter cíclico do processamento da informação social uma vez que o comportamento exibido pela criança (etapa 6) será avaliado pelos seus pares. Conforme referem Kristensen, Lima, Ferlin, Flores e Hackmann (2003) a resposta avaliativa dos pares face ao comportamento exibido pela criança constitui um novo estímulo social que também será processado pela criança. Assim, a reformulação do modelo original visa explicar melhor o desenvolvimento dos comportamentos sociais desadaptativos (Dodge, Bates, & Pettit, 1990).

Cada etapa do processamento da informação social está sujeita a um processo de co-ativação com base nos esquemas sociais pré-existentes que integram a base de dados (Crick & Dodge, 1994). Conforme destaca Pakaslahti (2000), o modelo em questão tornou-se um dos principais modelos teóricos para explicar os mecanismos subjacentes à aceitação pelos pares em crianças e

adolescentes. As crianças confrontam-se com as situações sociais, dispondo já de uma componente biológica previamente determinada e de uma base de dados, constituída por memórias de experiências passadas, regras, e esquemas sociais aprendidos (Crick & Dodge, 1994). A resposta comportamental aos estímulos do contexto social dependerá do processamento que fizerem desta informação. Destacam-se seis etapas no processamento da informação social: (1) codificação dos estímulos, (2) interpretação e representação mental dos estímulos, (3) clarificação ou seleção dos objetivos, (4) construção ou acesso a respostas, (5) tomada de decisão e (6) determinação comportamental (cf. Figura 2).

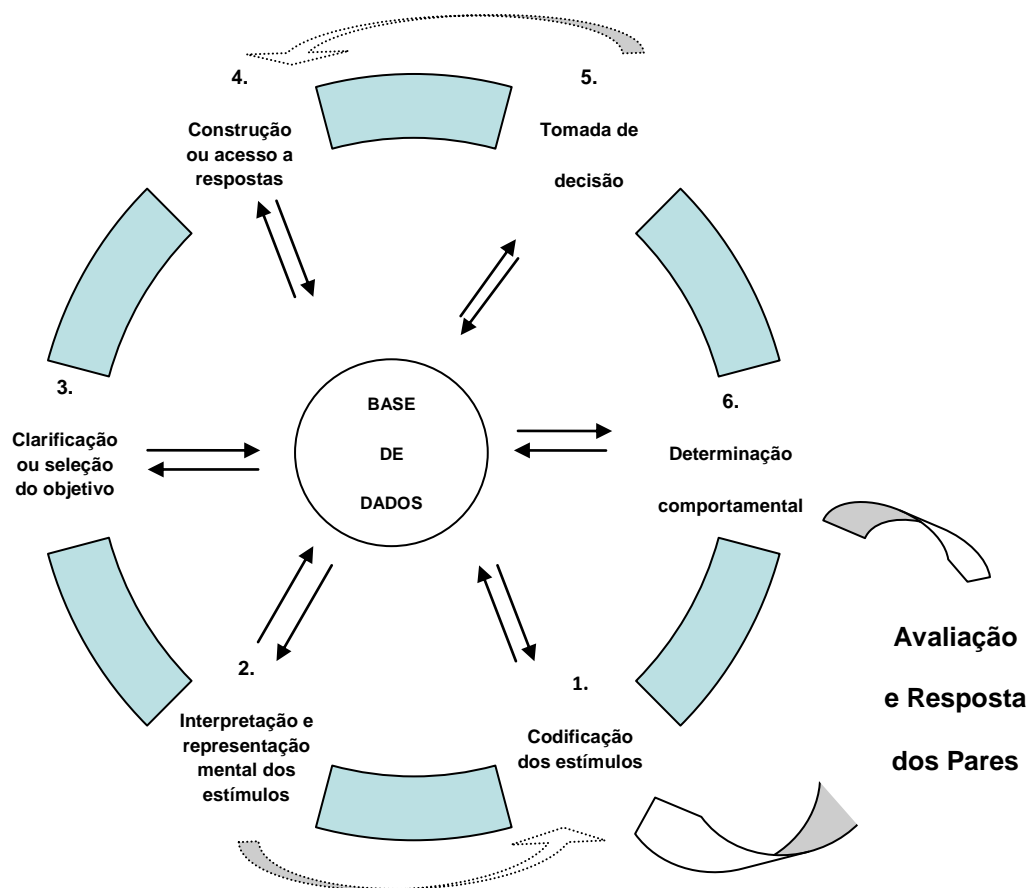


Figura 2: Modelo do Processamento da Informação Social (adaptado de Crick & Dodge, 1994).

Na primeira etapa, os recursos atencionais são seletivamente distribuídos com vista à *codificação* das pistas internas e externas específicas. Após a codificação destas pistas, na etapa seguinte da *interpretação*, estas serão comparadas com a informação arquivada na memória, dando origem a inferências sociais e à atribuição de características (intenções e causas) aos estímulos e às

situações sociais. Enquanto na primeira fase, é prestada atenção aos estímulos sociais, na segunda é feita a sua interpretação, decorrente da organização e comparação com a informação armazenada na memória.

Assim, no decorrer destas duas primeiras etapas, as crianças desenvolvem uma representação mental da situação social. As crianças centram-se em determinadas características da situação, codificam-nas e interpretam-nas. A informação relevante, adquirida em experiências sociais anteriores (armazenada na base de dados), é utilizada para interpretar e compreender a situação social atual. Na interpretação dos estímulos sociais poderão ainda ser consideradas as inferências causais, como por exemplo, as atribuições acerca da causa ou acontecimento desencadeador da situação social ou acerca da intenção dos pares.

Os esquemas mnemónicos possibilitam a organização da informação social e favorecem a sua compreensão. Vários estudos desenvolvidos neste âmbito evidenciaram a existência de relações entre a organização da informação e o ajustamento social das crianças (Dodge & Newman, 1981; Dodge & Tomlin, 1987; Gouze, 1987). As crianças com problemas de adaptação social podem apresentar problemas ao nível da memória que não lhes permitem aceder à informação social adequada, ou podem atender mais a um determinado tipo de informação social (por exemplo, comportamentos agressivos) do que os seus pares sem problemas de adaptação social. De realçar que a forma como a informação é processada nestas primeiras etapas assumirá uma influência determinante nas etapas seguintes.

As atribuições causais referem-se à forma como o indivíduo responde às questões acerca dos porquês dos acontecimentos (cognições sociais). Estas integram dimensões ou propriedades das causas e das consequências cognitivas, afetivas e comportamentais (Weiner & Grahman, 1984). As atribuições causais permitem ajuizar acerca dos comportamentos sociais, tendo em conta as motivações a estes inerentes, e compreender as sequências de ações-reações típicas dos contextos sociais.

Vários estudos têm vindo a ser desenvolvidos no âmbito das atribuições causais com vista a analisar a sua relação com o ajustamento social do indivíduo. Um corpo vasto de investigação mostra a existência de uma relação forte entre as atribuições de hostilidade intencional e o desajustamento social (Feldman & Dodge, 1987; Runions & Keating, 2007). Estudos desenvolvidos junto de crianças rejeitadas e agressivas mostram que estas tendem a interpretar um estímulo neutro como

sendo hostil, revelando um enviesamento na avaliação das intenções dos pares (Dodge, Murphy & Buchsbaum, 1984; Kupersmidt, Stelter & Dodge, 2011; Rah & Park, 2007).

No decorrer das duas primeiras etapas, a criança desenvolve vários procedimentos de codificação e interpretação. A criança acede a experiências passadas, autoavaliações e avaliação dos outros, que estão presentes na memória como estruturas mentais latentes (Crick & Dodge, 1994). Uma criança que se avalia como falhando num determinado objetivo social, e atribui este insucesso a uma causa interna, poderá concluir que não é competente neste domínio social. Esta autoavaliação depreciativa, se isolada, poderá não ter qualquer repercussão na sua percepção social. No entanto, a vivência recorrente de episódios potenciadores de processamentos semelhantes poderá levar a criança a desenvolver uma percepção de incompetência social. A memória das avaliações emitidas pelos pares atua nestas etapas do processamento da informação, segundo o mesmo formato, isto é, quando as avaliações retidas na memória são negativas e recorrentes, o sentimento de competência social poderá sair fragilizado (Crick & Dodge, 1994). No período escolar as crianças deixam de avaliar de forma irrealista e tendencialmente positiva as suas competências e desenvolvem uma percepção mais exata da sua aceitação social no seio do grupo de pares. A investigação revela que estas percepções poderão influenciar o processamento da informação social (Smith, et al., 2013).

Após ter interpretado a situação social, na terceira etapa a criança vai *clarificar o objetivo a atingir*, ou seja, depois de elaborar julgamentos acerca do significado da situação social, é ativado um processo de clarificação de objetivos, no qual a criança decide em favor da nova informação ou da já existente, isto é, mantém o objetivo previamente definido ou renova-o. Os objetivos são definidos como: "... focused arousal states that function toward producing (or waiting to produce) particular outcomes" (Crick & Dodge, 1994, p. 87) e são conceptualizados como internos, quando visam a manutenção ou a regulação emocional (e.g. manter-me calmo), e como externos, quando envolvem os pares. Os objectivos externos podem ser de índole instrumental (e.g. ser o primeiro da corrida) ou social (e.g. convidar alguém para brincar consigo).

Na quarta etapa, depois de formulada uma representação mental do estímulo e definido um objetivo para a situação, a criança irá, através da memória a longo prazo, *aceder a várias respostas comportamentais*. Algumas destas respostas são

estratégias que visam atingir um determinado objetivo, outras são respostas a estímulos sociais cujos objetivos não estão claramente definidos (Crick & Dodge, 1994). A criança irá selecionar ou construir a resposta que lhe parece mais adequada ao objetivo previamente definido. As respostas sociais das crianças refletem as suas concepções acerca do comportamento a apresentar face a uma situação social específica, como por exemplo, como resolver um conflito com os pares.

Os diferentes estudos reforçam a relação existente entre a capacidade das crianças acederem e generalizarem as suas respostas sociais e o ajustamento social por elas alcançado (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Maulden, 2010). Acresce referir que esta relação se verifica tanto em crianças de idade pré-escolar como escolar (Crick & Dodge, 1994; Kupersmidt, et al., 2011), como ainda em adolescentes (Fontaine, Yang, Dodge, Bates, & Pettit, 2008).

Na quinta etapa, a criança deve *tomar uma decisão*, isto é, a criança deve avaliar e eventualmente selecionar qual a resposta que vai operacionalizar. Este processo de decisão deve ocorrer depois da criança ter analisado todas as respostas relevantes e as estratégias possíveis para aquela situação particular ou depois de ter avaliado a resposta. Tal como explicitam os autores, uma criança pode aceder a uma resposta e avaliá-la, aceder a uma nova resposta e avaliá-la novamente, etc. (Crick & Dodge, 1994). Na avaliação da resposta a dar a determinada situação social a criança considera: (a) o conteúdo da resposta (avaliação da resposta) (b) o tipo de consequências esperadas (expectativas) e (c) o grau de confiança na sua competência para obter o objetivo desejado (perceção da eficácia da resposta). A avaliação que a criança faz da resposta que pondera exibir é determinante para o processamento da informação social (Goldstein & Tisak, 2004) e posterior ajustamento social (Fontaine, Bruks & Dodge, 2002). Depois de avaliar as diferentes respostas alternativas, a criança toma uma decisão, isto é, implementa a resposta que tiver sido avaliada como a mais positiva. A seleção da resposta representa o finalizar desta etapa do processamento da informação. Os resultados da investigação reforçam o facto de as crianças tenderem a exibir os comportamentos avaliados por si como sendo os mais favoráveis, e permitem prever as tomadas de decisão futuras da criança a partir do *comportamento que a criança exibe* na interação com os pares (etapa 6).

O modelo do processamento da informação social de Crick e Dodge (1994) pressupõe que todas as etapas operam em paralelo, contudo o processamento de um estímulo ocorre sequencialmente através destas etapas. Kendal e MacDonald (1993) referem que no decorrer do processamento da informação social podem ocorrer distorções cognitivas, resultado de processos cognitivos, estilos atribucionais e pensamentos automáticos disfuncionais e desadaptativos. As distorções cognitivas no modelo do processamento da informação, designadas por *interferência cognitiva*, são erros cognitivos ou processamentos da informação social deficientes que podem despoletar ou manter o desajustamento. As cognições processadas são distorcidas, dando origem a uma nova realidade percebida que influenciará o ajustamento psicológico e emocional da criança (Kendal & MacDonald, 1993). Existem dois percursos que parecem ser particularmente relevantes para a interferência cognitiva: 1) a interferência relacionada com os processos cognitivos e 2) a interferência provocada pelos processos emocionais. A primeira decorre de processos atencionais que operam em fases precoces, dado que os mecanismos atencionais podem evocar, manter ou intensificar as emoções e produzir interferências de várias formas. A segunda interferência decorre de esforços para lidar com as situações que provocam emoções, ou para regular as suas respostas (Vasey, El-Hag, & Daleiden, 1996). Os processos emocionais surgem assim como elementos passíveis de introduzir viés no processamento cognitivo da informação social porque influenciam a interferência cognitiva (Crick & Dodge, 1994).

Nos últimos anos têm vindo a ser desenvolvidas investigações que destacam o papel dos processos emocionais na qualidade do funcionamento social das crianças (Kappas, 2013; Lemerise & Maulden, 2010; Saarni, 1990). Neste sentido, numa proposta de integração dos processos emocionais no processamento da informação social, Lemerise e Arsenio (2000) propuseram uma revisão do modelo de Crick e Dodge (1994) que se apresenta de seguida.

Como já foi referido, as duas primeiras etapas do modelo de processamento da informação social incluem a codificação e a interpretação das pistas sociais. No entanto, Saarni (1999) salienta que outras pistas de cariz afetivo constituem importantes fontes de informação e devem ser consideradas na codificação e na interpretação dos estímulos sociais. As pistas emocionais informam a criança acerca da forma como a interação social está a ser processada e acerca do ajustamento comportamental da mesma, permitindo assim uma regulação mútua entre os

interlocutores. A regulação mútua das pistas emocionais começa por funcionar especialmente no âmbito das relações familiares, com os pais. Mais tarde, com os amigos, os sinais podem ser facilmente lidos e interpretados, sendo mais provável que esta regulação mútua surja com os interlocutores com quem a criança sinta empatia (Hoffman, 1981; Jolliffe & Farrington, 2004; Parker & Gottman, 1989). Assim, a matriz emocional dos sinais e o tipo de interação influenciam o processo de codificação e de interpretação (e.g. ser gozado por um colega é diferente de ser gozada pela turma inteira). Por outro lado, a intensidade com que a criança experimenta as emoções e a capacidade de regulação emocional influenciam o processamento da informação social (e.g. uma criança que face a um grito inesperado de um dos seus colegas fica muito assustada e revela dificuldades em regular o seu medo, tenderá a processar este estímulo como mais ameaçador do que uma criança a quem o grito não causou tanto medo e que mais rapidamente se repôs do susto) (Lemerise & Arsenio, 2000).

De acordo com Crick e Dodge (1994) é na terceira etapa, aquando da *clarificação dos objetivos*, que as emoções assumem um papel mais relevante, funcionando como motores *energizadores* de objetivos particulares. As emoções são fenómenos psicofisiológicos que, do ponto de vista psicológico, alteram o foco da atenção, determinam as ações individuais e ativam aspetos específicos da memória. Do ponto de vista fisiológico, as emoções organizam de forma rápida respostas diferentes do sistema nervoso vegetativo e de outros sistemas biológicos, como a expressão facial, o tónus muscular e a voz (Levenson, 1994). Lemerise e Arsenio (2000) sugerem que a expressão emocional dos pares também influencia os objetivos traçados pelas crianças, nomeadamente os objetivos de afiliação. As expressões emocionais positivas dos pares parecem promover objetivos de afiliação, enquanto que os estímulos emocionais negativos desencorajam estes objetivos (Sroufe, Schork, Motti, Lawroski, & LaFreniere, 1981). Os objetivos de afiliação são essenciais à aceitação pelos pares, uma vez que revelam a tendência dos membros de um grupo se associarem seletivamente com apenas alguns dos elementos desse grupo (Santos, 2012). Os objetivos de afiliação não dependem assim apenas da ação de um só elemento do grupo, mas sim da ação de dois ou mais elementos do grupo.

A intensidade com que a criança vivencia as suas emoções e a eficácia da sua autorregulação emocional influenciam o tipo de objetivos propostos pela criança

para as situações sociais (Saarni, 1999). É de realçar que a natureza das relações emocionais existentes entre a criança e os outros poderá também influenciar a clarificação de objetivos. Determinadas relações poderão beneficiar determinados objetivos. Por exemplo, as amizades promovem os objetivos de afiliação e as relações de rivalidade ou competitividade podem potenciar objetivos de retaliação.

Segundo o modelo de Crick e Dodge (1994), na quarta e na quinta fases as crianças acedem às respostas possíveis e avaliam-nas em função dos resultados desejados, dos seus objetivos e da sua autoeficácia no processo de execução das respostas. Se a avaliação da resposta for positiva, a criança tenderá a selecioná-las, por um lado, a avaliação que a criança faz da resposta pode ser influenciada pela emoção que vivencia, por outro, a avaliação de determinadas respostas poderá afetar a experiência emocional.

Tal como já foi referido, as crianças que experienciam as emoções de uma forma muito intensa, ficando submergidas na sua emocionalidade, não são capazes de processar a informação com vista ao ajustamento social (Crick & Dodge, 1994). Assim, a capacidade para regular as emoções nas situações de interação social potencia o processamento da informação e influencia o acesso e a avaliação das respostas (Saarni, 1999). As expectativas que as crianças têm acerca das consequências emocionais para elas próprias, constituem uma importante componente do processo avaliativo (Goldstein & Tisak, 2004). Acresce referir que estas expectativas contribuem de forma determinante para o raciocínio e comportamento sociomoral (Arsenio & Lover, 1995).

Em síntese, a habilidade necessária para gerir de forma adequada as emoções implica o controlo da expressividade, bem como uma sensibilidade a múltiplas perspetivas sociais (Saarni, 1999). As perspetivas emocionais das crianças e dos seus pares constituem uma fonte de informação contínua que permite à criança ajustar o seu envolvimento na resposta. As crianças com dificuldades na leitura e na expressão emocional podem assumir posturas rígidas desadequadas. As pistas emocionais fornecem à criança informação acerca do sucesso ou do fracasso das suas respostas e constituem a *base da informação* do conhecimento emocional.

2.2. Modelo Integrado dos Processos Cognitivos e Emocionais do Processamento da Informação Social

A evidência empírica acerca do papel que os processos sociais e emocionais assumem no processamento da informação social foi revista e interpretada por Lemerise e Arsenio (2000) no contexto do Modelo Integrado da dos Processos Cognitivos e Emocionais do Processamento da Informação Social (cf. Figura 3). Este modelo revisto de processamento da informação social integra as competências e as memórias emocionais como informação do funcionamento social e considera-as de uma forma diferenciada. As memórias emocionais fornecem informações acerca das experiências passadas, e as ligações entre a emoção e a cognição permitem a ativação de emoções pertinentes. A capacidade de identificar e nomear emoções permite uma maior acuidade na identificação e interpretação dos sinais sociais. As emoções influenciam marcadamente o processamento da informação social, salientando-se em particular o papel que a empatia assume na codificação dos estímulos sociais e posteriormente na tomada de decisão (Lemerise & Arsenio, 2000).

Os processos emocionais cumprem funções motivacionais, reguladoras e comunicativas que diferem das funções cognitivas como a percepção, atenção, memória e linguagem (Lemerise & Arsénio, 2000). Citando Izard, ...*Emotion is about motivation, cognition about knowledge...* (Izard, 1994, p. 204). Esta é uma leitura partilhada pela neuropsicologia e pela teoria do processamento da informação social, já que ambas consideram que as emoções orientam os indivíduos para determinados aspetos do meio e direcionam os processos cognitivos e as respostas comportamentais com vista a uma melhor adequação social (Damásio, 1995).

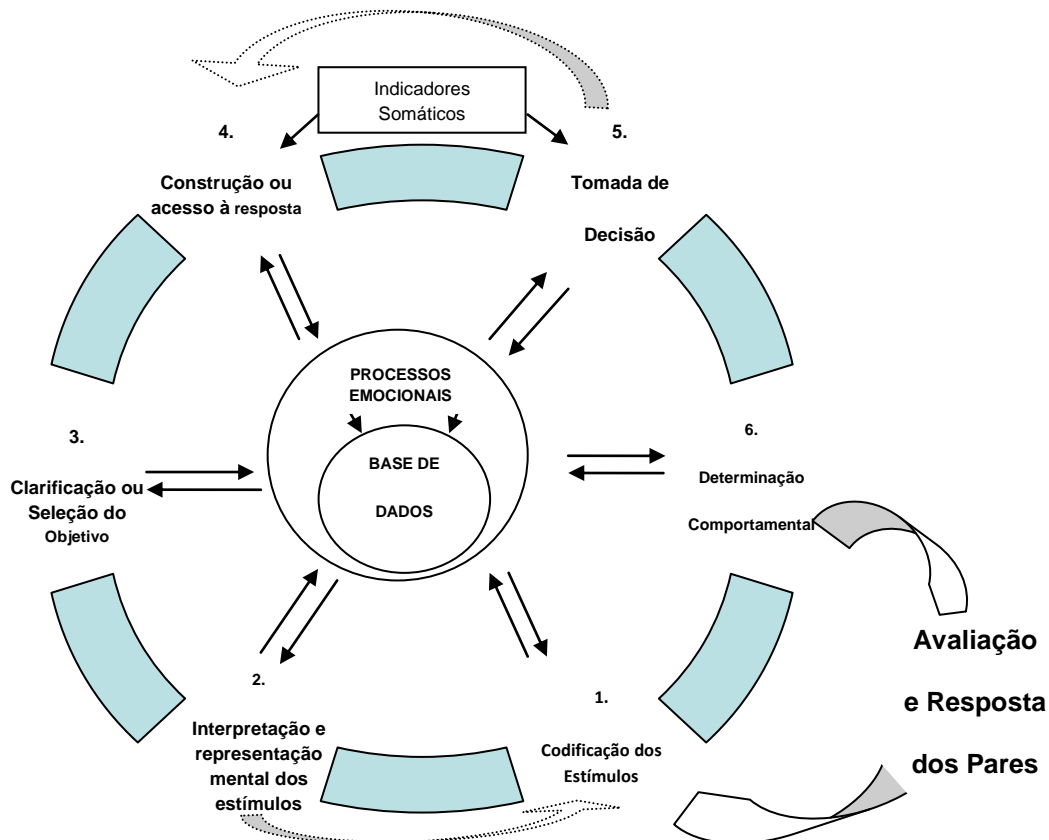


Figura 3: Modelo Integrado dos Processos Cognitivos e Emocionais do Processamento da Informação Social (adaptado de Lemerise & Arsenio, 2000).

No decorrer de cada fase do processamento da informação encontram-se vários elementos que legitimam a integração da emoção. Assim, na primeira etapa de codificação dos estímulos, o estado emocional (e.g. aceleração do batimento cardíaco) funciona como um sinal interno que é codificado e que condiciona a codificação dos estímulos externos (e.g. expressões emocionais dos pares).

Parece evidente o impacto que a emoção pode ter na segunda etapa relativa ao processo de interpretação de uma situação particular. Se o primeiro contacto com um novo colega é marcado por sentimentos negativos, como por exemplo o medo, a probabilidade de experienciar negativamente os contactos seguintes com esse mesmo colega é maior. Da mesma forma, um estado emocional prévio, como por exemplo a fadiga, pode influenciar a forma como a criança interpreta determinadas pistas que ficam armazenadas na memória como negativas. A interpretação que a criança faz da situação determina o seu estado emocional, por exemplo, ao interpretar como hostis as intenções do par, a criança tenderá a sentir medo (Crick & Dodge, 1994).

Na terceira fase, mais uma vez, o estado emocional da criança assume um papel preponderante, podendo incentivar ou inibir o investimento num determinado

objetivo. Por exemplo, o sentimento de zanga face a um colega poderá alimentar objetivos que visam uma retaliação, enquanto que o sentimento de medo poderá levar a criança a desistir de um determinado objetivo.

Na quarta fase, relativa à escolha da resposta, a experiência de sentimentos negativos como a ansiedade, poderá levar a criança a apresentar comportamentos de evitamento. As emoções vividas pelas crianças irão certamente condicionar as respostas manifestas. Por sua vez, as respostas apresentadas pelas crianças também influenciam o seu estado emocional (Crick & Dodge, 1994).

Ao antecipar as emoções que decorrem dos seus comportamentos, a criança pode ajustar o acesso às suas respostas ou construir novas respostas, em função do objetivo que traçou. Assim, se a criança selecionou um objetivo interno (e.g. manter o bem-estar que sente), e antecipar que um determinado comportamento pode despoletar um sentimento agradável, a escolha desse mesmo comportamento será reforçada. Pelo contrário, a previsão de um sentimento negativo, como a crítica depreciativa de outrem face ao comportamento da criança, pode levá-la a abandonar esse mesmo comportamento.

Em síntese, tem-se registado um progresso significativo na investigação desenvolvida no âmbito do processamento da informação social (Crick & Dodge, 1994, Dodge 1996) e da componente emocional presente nesse processamento (Hubbard & Coie, 1994). Mais, Lemerise e Arsenio (2000) reconhecem e explicitam o papel dos processos emocionais, e a sua integração, a par dos processos cognitivos, no modelo de processamento da informação social de Crick e Dodge (1994).

A criança que ao longo das várias fases do processamento trata de forma hábil e eficiente a informação social, tem uma maior probabilidade de apresentar um comportamento social avaliado como competente pelos outros, promovendo assim a sua aceitação no seio do grupo de pares (Dodge, 1986; Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000). Como já foi referido a última fase do modelo de processamento da informação social refere-se ao cumprimento da resposta selecionada, ou seja, ao “comportamento exibido pela criança”. Este será sujeito a uma “avaliação por parte dos diferentes agentes sociais” (Cruz & Lopes, 1998), entre os quais se destacam os pares. A aceitação pelos pares é o resultado da avaliação que os pares fazem do comportamento exibido pela criança num determinado contexto.

O desenvolvimento humano é influenciado pelas trocas sociais que ocorrem nos diferentes contextos de vida e pelos processos que estas desencadeiam no indivíduo. No processamento da informação social, tal como em qualquer outro processamento, os resultados poderão favorecer ou não a adaptação do indivíduo. Atualmente, as investigações alicerçadas no modelo do processamento da informação visam a compreensão dos comportamentos socialmente ajustados e desajustados (Lemerise & Maulden, 2010).

Numa revisão da literatura, Vasconcellos, Picon, Prochnow e Garner (2006) constataram que, entre 1980 e 2004, os estudos desenvolvidos no âmbito do processamento da informação social foram realizados com crianças ou adolescentes agressivos. Os focos foram o ajustamento social e os mecanismos envolvidos na agressividade infantil, pressupondo-se que a compreensão e a interpretação que as crianças desenvolvem dos estímulos sociais influenciam o seu comportamento e ajustamento social. Mais recentemente, o modelo de processamento da informação social tem vindo a ser aplicado aos problemas internalizados, nomeadamente às perturbações do humor (Harper, Lemerise, & Caverly, 2010). Para além de intervenções em populações clínicas, este modelo constitui o suporte teórico de intervenções que visam a promoção do ajustamento socio-emocional de crianças (Adrian, Lyon, Oti, & Tininenko, 2010). Algumas temáticas recentes e relevantes no domínio do ajustamento socio-emocional das crianças e adolescentes, como o *cyberbullying*, têm vindo a ser investigadas a partir dos referenciais teóricos propostos pelo modelo de processamento da informação social (Runions, Shapka, Dooley, & Modecki, 2013).

Do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento, a abordagem do processamento de informação social procura oferecer uma grelha compreensiva da influência dos preditores cognitivos, emocionais e sociais numa interação social (Lemerise & Arsenio, 2000). Este modelo do processamento da informação social enfatiza o papel dos processos cognitivos, emocionais e sociais sobre a interação e adaptação social, procurando descrever o modo como as crianças processam a informação social e selecionam o comportamento a manifestar durante as interações sociais, fornecendo assim uma grelha teórica compreensiva da aceitação pelos pares.

Os preditores da aceitação pelos pares em idade escolar constituem o cerne deste trabalho que encontra no Modelo Integrado dos Processos Cognitivos e

Emocionais um guião teórico estruturante e pertinente. No entanto, a complexidade do modelo teórico, nomeadamente o seu caráter cíclico, não se coaduna com o tamanho da amostra que integra esta tese, tornando impossível validar empiricamente o modelo na sua totalidade. No entanto, face à pertinência que a aceitação pelos pares assume na trajetória de cada indivíduo e à necessidade de se analisar os antecedentes e processos implicados no processamento da informação que a determina, propõe-se a construção de um modelo hipotético – Modelo Integrado dos Preditores da Aceitação pelos Pares - que será descrito no próximo capítulo.

CAPITULO III

ANTECEDENTES E PROCESSOS IMPLICADOS NO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO SOCIAL - CONTRIBUTOS PARA UM MODELO INTEGRADO DOS PREDITORES DA ACEITAÇÃO PELOS PARES

CAPITULO III

ANTECEDENTES E PROCESSOS IMPLICADOS NO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO SOCIAL - CONTRIBUTOS PARA UM MODELO INTEGRADO DOS PREDITORES DA ACEITAÇÃO PELOS PARES

Ao longo das últimas décadas, a psicologia têm visado uma melhor compreensão dos preditores do ajustamento sócio-emocional do indivíduo (Kingery, Erdley, & Marshall, 2011; Sterry, et al., 2010). Inúmeras evidências empíricas sustentam a associação entre funcionamento social (des)adaptado, padrões de processamento da informação social e aceitação pelos pares (Dodge, 2006; Dodge, Laird, Lochman, & Zelli, 2002; Landsford, Malone; Dodge, Crozier, Petit, & Bates, 2006; Ziv, 2013). A investigação tem identificado vários fatores que podem comprometer a qualidade do processamento da informação social e aumentar o risco de psicopatologia, nomeadamente a afetividade negativa das crianças (Schultz, Izard, & Bear, 2004) e o meio familiar punitivo ou caótico (Schultz, Izard, & Ackerman, 2000). Assim, uma análise que vise uma melhor compreensão dos antecedentes e dos processos envolvidos no processamento da informação social, dos determinantes da aceitação pelos pares e dos respetivos resultados desenvolvimentais, deverá considerar as características da criança e do seu meio envolvente.

Os dados empíricos mais recentes sobre os antecedentes e os processos implicados no processamento da informação social, organizados e interpretados à luz do Modelo dos Processos Cognitivos e Emocionais do Processamento da Informação Social proposto por Lemerise e Arsenio (2000), conduziram-nos à elaboração de um modelo integrado dos preditores da aceitação pelos pares que será testado na investigação desta tese. Este capítulo apresenta o enquadramento teórico deste modelo hipotético e descreve as variáveis que serão consideradas em cada um dos seus componentes: os antecedentes do processamento da informação social (temperamento da criança e meta-emoção parental), os processos implicados no processamento da informação social (cognitivos, emocionais e sociais) e a aceitação pelos pares. Será revista ainda a investigação relativa às associações entre estes componentes, a qual permitirá definir as trajetórias correlacionais a testar. Estas trajetórias serão assim descritas e fundamentadas na literatura. Serão

ainda considerados os determinantes ambientais (e.g. NSE da família) e individuais (e.g. sexo da criança) dos antecedentes, dos processos e da aceitação pelos pares.

3.1. Antecedentes do processamento da informação social

A forma como cada criança responde às solicitações do meio envolvente parece estar associada às suas características temperamentais e às suas experiências de vida. No modelo do processamento da informação social proposto por Lemerise e Arsenio (2000), esta *base de dados* surge como um antecedente que se associa com a aceitação pelos pares, de forma direta, ou de forma indireta através dos processos proximais (cognitivos, emocionais e sociais), que serão descritos de forma detalhada na secção seguinte deste capítulo.

A base de dados é definida como a “data base of memories of past experiences” (Crick & Dodge, 1994, p. 76). Esta inclui memórias de regras, esquemas e conhecimento social. Lemerise e Maulden (2010) acrescentam as predisposições biológicas, referindo que uma criança “brings to each social situation a *database* of past experiences, social knowledge and biological predispositions, this database can influence any of the following steps of social information processing” (p.157).

A relação que a criança estabelece com o seu cuidador é cunhada pelo temperamento da criança desde os primeiros anos de vida, e influencia o seu desenvolvimento social e emocional (Ashiabi, 2000). Os educadores sabem que as crianças reagem de modo diferente à mesma estratégia de socialização; é frequente ouvir pais a dizer que os filhos reagem de forma distinta ao mesmo tipo de pedido e às mesmas tentativas de aproximação.

Tal como referem Rothbart, Ahadi e Hershey (1994), as características temperamentais da criança, surgem como o “terreno” onde as práticas parentais podem cultivar diferentes resultados desenvolvimentais, são o terreno para o exercício da parentalidade. O temperamento, por si só, não determina os problemas de comportamento (Bates, Pettit, Dodge & Ridge, 1998). Contudo, o temperamento parece moderar as influências da socialização parental no desenvolvimento da criança, e ser simultaneamente moderado pelas práticas educativas na sua relação com o ajustamento da criança (Collins, et al., 2000; Rothbart & Putnam, 2002).

Para além das características das crianças, a investigação também tem evidenciado o papel do cuidador como modelo. Através dos seus comportamentos os pais fornecem informações sobre a natureza das interações sociais e sobre as estratégias para lidar com estas. Nas interações sociais que estabelecem, nomeadamente através dos seus estilos emocionais e das suas reações às emoções negativas dos seus filhos, os pais transmitem muita informação sobre a componente emocional das interações sociais. Características temperamentais como a afetividade negativa aparecem relacionadas com o envolvimento parental na infância, existindo evidências de que as reações parentais às emoções negativas dos filhos têm uma maior influência no funcionamento social das crianças em idade escolar (Lagacé-Séguin & Gionet, 2009).

Em síntese, as características temperamentais da criança e a meta-emoção parental, podem afetar de forma independente ou interativa o funcionamento social da criança, aumentando ou diminuindo o risco de uma trajetória desadaptativa (Rothbart & Bates, 2006), porque assumem uma posição central no processamento da informação social. Analisam-se de seguida com mais pormenor estes dois antecedentes.

3.1.1. Temperamento da criança

As crianças influenciam ativamente os seus interlocutores e moldam as trajetórias das relações que com estes estabelecem. O temperamento destaca-se entre as variáveis individuais que exercem influência relevante no desenvolvimento e se relacionam com os resultados adaptativos ou desadaptativos das crianças (Calkins, 2009). O temperamento desempenha um papel relevante na formação da personalidade do indivíduo e na qualidade das relações que este estabelece com os diferentes contextos, ao longo do seu desenvolvimento.

De acordo com Newcomb (1999), alguns bebés nascem com uma tendência para certos estados de humor e estilos de reação. O temperamento refere-se consensualmente às diferenças de origem constitucional, manifestas através de estilos comportamentais e que são visíveis em crianças desde uma idade precoce (Sanson, Hemphill, & Smart, 2004).

A maioria dos investigadores concorda com a noção de que o temperamento tem uma base biológica e constitucional e se expressa logo após o nascimento,

estando subjacente ao estilo comportamental característico de cada criança (Chess & Thomas, 1986). O temperamento tende a manter-se constante em diferentes contextos, embora seja mais facilmente observável em situações de desafio ou *stress*. Apesar de reconhecerem o caráter constitucional do temperamento, os investigadores afirmam que este pode ser modificado pela maturação e pelo ambiente (Carey & DeDeVitt, 1995; Rothbart, Ahadi, Hershey, & Fisher, 2001). Várias investigações têm demonstrado que as experiências ao longo do desenvolvimento do indivíduo alteram o funcionamento neurofisiológico, tornando evidente a interação entre o temperamento e ambiente (Belsky, & Pluess, 2009; Derryberry & Rothbart, 2001; vanIjzendoorn, Belsky, & Bakermans-Kranenburg, 2012). Apesar do temperamento ter uma base biológica, a sua expressão e o seu impacto sobre o desenvolvimento e funcionamento individual, podem ser moderados por condições ambientais e expectativas sociais e culturais (Sanson, et al., 2004).

O temperamento é concebido como a organização básica da personalidade, observada na infância. Ao longo do desenvolvimento o temperamento vai-se tornando mais elaborado, à medida que as habilidades, cognições e motivações do indivíduo se tornam mais sofisticadas (Rothbart & Bates, 2006; Shiner & Caspi, 2003). A literatura tem vindo a considerar o temperamento como uma variável relevante nas trajetórias desenvolvimentais individuais (Calkins, 2009; Shiner, Buss, McClowry, Putnam, Saudino, & Zentner, 2012; Zentner & Bates, 2008).

O temperamento pode funcionar como fator de risco ou como fator de proteção. Numa análise do papel do temperamento ao longo do desenvolvimento, Rothbart, Posner e Kieras (2006) referem que as características temperamentais podem influenciar o processamento da informação sobre si mesmo e sobre o mundo, aumentando ou diminuindo a probabilidade de aparecimento de psicopatologia. Wachs (2006) destaca cinco mecanismos através dos quais as diferenças individuais do temperamento interagem com o ambiente e podem aumentar a vulnerabilidade ou facilitar a resiliência: 1) tratamento diferencial de crianças com temperamentos distintos pelos cuidadores e professores; 2) crianças com temperamentos distintos procuram enquadrar-se em ambientes que podem aumentar o risco ou promover a resiliência; 3) maior ou menor emparelhamento entre as características temperamentais e as exigências do meio; 4) crianças com temperamentos distintos reagem a níveis/tipos de *stress* semelhantes, de formas distintas; 5) crianças com temperamentos distintos utilizam diferentes estratégias de

coping. O temperamento assume por isso, um papel importante no desenvolvimento da competência social e na qualidade da relação com os pares (Klein, 2009; Sterry, et al., 2010).

De acordo com Goldsmith e colaboradores (1987) e Shiner e colaboradores (2012), no estudo do temperamento da criança aparecem quatro principais abordagens teóricas e metodológicas que foram propostas, respectivamente, por Thomas e Chess (1977), Buss e Plomin (1984), Rothbart (1981) e Goldsmith, Buss, Plomin, Rothbart, Thomas e Chess (1987). Estas abordagens refletem diferentes concepções e diferentes procedimentos de avaliação, das quais salientamos a de Thomas e Chess (1977) pela relevância para investigação integrada nesta tese.

Thomas e Chess (1977) desenvolveram um estudo pioneiro que acompanhou 133 bebês até à idade adulta. A investigação envolveu as crianças, os pais e os professores. Este estudo identificou nove componentes do temperamento: nível de atividade, ritmo, extroversão ou retraimento, adaptabilidade, limiar de responsividade, intensidade de reação, qualidade de humor, distratibilidade, atenção e persistência. Estas categorias deram origem a três tipos de temperamento: *temperamento fácil*, caracterizado por regularidade nas funções biológicas, respostas de aproximação positiva a estímulos novos, alta adaptabilidade à mudança, assim como intensidade de humor leve a moderada e preponderantemente positiva; *temperamento difícil*, caracterizado por sinais de irregularidade nas funções biológicas, respostas de afetividade negativa a novos estímulos, não adaptação ou adaptação lenta à mudança e expressões de humor intensas, frequentemente negativas; *temperamento lento a reagir*, caracterizado pela combinação de respostas negativas a estímulos novos com adaptabilidade lenta após contatos repetidos.

Na abordagem proposta por Buss e Plomin (1984), o temperamento é definido como um conjunto de traços de personalidade hereditários que aparecem cedo no desenvolvimento. O temperamento é constituído por três traços específicos: 1) emocionalidade, caracterizada por instabilidade psicológica e propensão a experimentar sentimentos de medo, raiva e tristeza; 2) atividade, referente a características como tempo, vigor e resistência, podendo ser medida pela frequência e amplitude da fala e do movimento, pelos movimentos corporais e pela duração do comportamento agitado; 3) sociabilidade, que se refere a traços como tendência de afiliação e responsividade aos outros, podendo ser avaliada pela preferência por

estar com os outros e pela necessidade de compartilhar atividades e receber atenção como resultado da interação social.

A abordagem desenvolvida por Rothbart (1981) modificou a concepção do temperamento, propondo um modelo psicobiológico (Goldsmith, 1983). Esta abordagem difere das restantes pois entende que as diferenças inter-individuais vão além dos estilos comportamentais, incluindo as diferenças no funcionamento psicofisiológico, a suscetibilidade às emoções primárias e a autorregulação da atenção (Goldsmith et al., 1987). Rothbart (1981) entende o temperamento como passível de evolução, influenciado tanto pela hereditariedade como pela experiência, expresso em termos de reatividade e de autorregulação. Ao longo do desenvolvimento, os sistemas de inibição do medo e do controlo da atenção desenvolvem-se para modular essa reatividade (Rothbart & Putnam, 2002). Esta concepção compreende uma perspetiva desenvolvimental, o que implica avaliar o temperamento em diferentes fases do desenvolvimento.

Um dos instrumentos de avaliação, integrados nesta perspetiva teórica, foi proposto por Putman e Rothbart (2006) e é designado por *Children's Behaviour Questionnaire*³. Trata-se de um questionário que foi submetido a análise fatorial, tendo sido extraídos três fatores que apresentam pequenas variações transculturais: 1) afetividade negativa (composto pelas escalas de desconforto, medo, raiva, tristeza e reatividade decrescente ou capacidade de se confortar a si mesmo); 2) extroversão (composto pelas escalas de aproximação, prazer muito intenso, riso e sorriso, nível de atividade, impulsividade e timidez); e 3) controlo por esforço⁴ (composto por controlo inibitório, focalização da atenção, prazer pouco intenso e sensibilidade percetiva).

Os dois primeiros fatores estão relacionados com a reatividade, refletem a predisposição biológica do temperamento e podem ser observados nos primeiros meses de vida da criança. Tal como referem Sanson e colaboradores (2004), a afetividade negativa refere-se à irritabilidade, ao humor negativo e às reações negativas muito intensas. Estas características estão ligadas, por um lado, ao stress face a obstáculos e dificuldades, que se traduz em irritabilidade e raiva e, por outro lado, ao limiar de stress face à novidade, que se traduz no medo. O segundo fator, rotulado de extroversão, mas também aproximação ou sociabilidade, descreve

³ Este questionário será utilizado na investigação que integra esta tese.

⁴ Tradução de *Effortful control*

a tendência para abordar novas situações e pessoas ou, contrariamente, para a defensividade e prudência.

Ao contrário dos dois primeiros fatores, o controlo por esforço, apenas começa a ser observado no final do primeiro ano de vida, tornando-se mais organizado e sofisticado ao longo do período pré-escolar (Hill-Soderlund & Braungart-Riker, 2008). O controlo por esforço reflete a eficiência da atenção executiva, que inclui a capacidade de inibir uma resposta dominante e/ou ativar uma resposta subdominante, planejar e detetar erros (Rothbart, 1981). O controlo por esforço inclui ainda a capacidade de gerir voluntariamente a atenção (controlo pelo esforço da atenção) e inibir a expressão das emoções (controlo pelo esforço das emoções), sempre que necessário para se adaptar às exigências do meio (Sanson et al., 2004). Por exemplo, a capacidade de focalizar a atenção na presença de distrações, de não interromper os outros, de permanecer sentado, e de se esforçar para realizar uma tarefa que lhe é desagradável são aspetos do controlo pelo esforço.

Em síntese, o temperamento pode ser definido como um padrão inato e estável que se refere às diferenças constitucionais na reatividade emocional, motora e atencional (Sanson, Hemphill, & Smart, 2002), sendo uma importante componente das predisposições biológicas da criança (Rothbart & Derryberry, 1981). Tal como comenta Robertt McCall no final do artigo publicado por Goldsmith e colaboradores (1987), “temperament are present early in life, those elements are likely to be strongly influenced by biologic factors. As development proceeds, the expression of temperament increasingly becomes more influenced by experience and context” (Goldsmith, et al., 1987, p. 524).

Face a um determinado estímulo social, o processamento da informação social desenvolvido pela criança dependerá da combinação das “biologically limited capabilities and a data base of memories” (Crick & Dodge, 1994, p.76). As representações das experiências passadas incluem componentes cognitivas e emocionais, o que leva Lemerise e Arsenio (2000) a propor, a sua integração na base de dados que armazena as experiências passadas. Ao relembrar qualquer interação passada que tenha estabelecido com um seu colega, a criança recordará a emocionalidade a esta associada. De realçar que o significado emocional que foi retido e memorizado sobre estas experiências será influenciado pelas características temperamentais das crianças (Sanson et al., 2002).

3.1.2. Meta-emoção parental

A literatura atual salienta o papel fundamental da família, primordialmente dos pais, enquanto agentes de socialização das emoções, enfatizando o seu impacto no desenvolvimento psicológico da criança (Cruz, 2013). Os pais que encorajam a criança a explorar e a compreender as emoções, verbalizando e compartilhando o seu significado, promovem o conhecimento emocional e permitem à criança treinar uma expressão emocional adequada (Ashiabi, 2000). As reações comportamentais e emocionais do cuidador às emoções da criança ajudam-na a diferenciar as várias emoções, fornecendo pistas para a escolha das situações que merecem uma resposta emocional e modelando comportamentos adequados (Sroufe, 1996). Por outro lado, os pais que respondem aversivamente às expressões emocionais negativas dos filhos podem contribuir para ampliar essas emoções em contextos que as evoquem e, conseqüentemente, aumentar a probabilidade destas crianças apresentarem um comportamento desadequado (Eisenberg, Fabes, & Murphy, 1996).

Alguns autores defendem que a capacidade dos pais ajudarem os seus filhos a regular as emoções depende da sua capacidade para perceber os seus próprios estados emocionais e das suas ideias sobre a educação das emoções, aquilo que Gottman, Katz e Hooven (1996) designaram como *filosofia da meta-emoção*. Esta integra a consciência que os pais têm das suas emoções, das emoções da criança e a abordagem educativa que fazem das emoções (Gottman, Katz, & Hooven, 1996). Nesta abordagem educativa Gottman e colaboradores (1996) descrevem cinco componentes aqui nomeadas como: 1) tomada de consciência, ou seja, ter consciência das emoções de baixa intensidade neles próprios e nos filhos, 2) aprendizagem, ou seja, assumir as emoções da criança como uma oportunidade de intimidade e de aprendizagem, 3) reconhecimento, ou seja, validar as emoções da criança, reconhecendo-as, 4) nomeação, ou seja, ajudar a criança a nomear aquilo que sente, e 5) reflexão, ou seja, discutir as situações que desencadeiam as emoções e traçar os limites, os objetivos e as estratégias para lidar com essas emoções. Os pais que na sua abordagem educativa ativam estas componentes, potenciam a socialização das emoções e promovem a competência social e emocional dos seus filhos (Eisenberg, et al., 1996; Katz, Maliken, & Steller, 2012).

Apesar de ainda não existir um vasto corpo de investigação, já existe evidência de que os pais se diferenciam quanto às suas competências meta-emocionais. Gottman e colaboradores (1996) distinguem duas grandes categorias na meta-emoção parental: (1) *a meta-emoção orientadora (coaching)*, que envolve uma componente comportamental, relacionada com as ações e os comportamentos concretos dos pais, e uma atitude, da qual emergem práticas parentais perante as emoções dos filhos e (2) *a meta-emoção desligada (dismissing)*, em que as emoções próprias e da criança são desvalorizadas, existindo uma insensibilidade parental e uma incapacidade para entender e ajudar a criança a lidar com as emoções de modo construtivo.

Os pais que apresentam uma filosofia de meta-emoção orientadora tendem a encarar os momentos de interação emocionalmente intensos, como oportunidades privilegiadas para estreitar relações com os seus filhos e para capacitar a criança nas tarefas de reconhecimento, regulação e expressão emocional, potenciando o seu desenvolvimento social e emocional. Pelo contrário, os pais que apresentam uma meta-emoção desligada, respondem a estas situações, ignorando ou ridicularizando as reações emocionais dos filhos (pais ausentes), punindo-os quando confrontados com as suas emoções (pais punitivos), ou não colocando nenhum tipo de limites às suas reações emocionais (pais permissivos), não ajudando portanto os filhos a regular as suas emoções (Gottman & DeClaire, 1999).

Para além desta tipologia de reações parentais face às emoções dos filhos proposta por Gottman e DeClaire (1999), na literatura encontramos ainda uma outra categorização das reações parentais face às emoções negativas dos filhos, proposta por Fabes, Eisenberg e Bernzwieng (1996).

Estes autores consideram que os pais podem reagir de forma negativa às expressões emocionais dos filhos, manifestando reações de: a) punição, que implicam comportamentos parentais punitivos ou de restrição da expressão emocional da criança, b) minimização, que refletem comportamentos parentais de desvalorização da importância da reação da criança, e c) perturbação, que estão associadas a alguma desorganização, mal-estar e aborrecimento dos pais face às emoções dos filhos. Por outro lado, os pais podem apresentar respostas de construtivas às emoções negativas dos filhos, apresentando reações: a) centradas no problema, quando ajudam as crianças a lidar com as emoções negativas, focando-se no que as desencadeou, b) centradas na emoção, quando ajudam as

crianças a lidar com o que estão a sentir, e c) de encorajamento, quando encorajam as crianças a expressar as suas emoções

Fabes e colaboradores (1996) construíram uma escala que avalia precisamente as respostas parentais às emoções negativas expressas pelas crianças - Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES)⁵. A CCNES permite perceber como é que os pais tendem a responder às emoções negativas dos filhos. Estas reações traduzem a forma como sentem e pensam as emoções e, neste sentido, podem ser entendidas como um indicador da meta-emoção parental (Gottman et al., 1996).

De realçar que as interações emocionais que se estabelecem entre pais e filhos resultam de um processo de co-construção influenciado por um fator endógeno, o temperamento da criança (Chen, Lin, & Li, 2012). Um corpo considerável de investigação pretende analisar a relação entre a meta-emoção parental e o temperamento das crianças. As crianças com elevados índices de reatividade temperamental que encontram nos seus pais uma base segura, que podem expressar os seus sentimentos de zanga e que são apoiadas a regular, de forma mais adequada, estas emoções negativas, tenderão a apresentar comportamentos sociais mais adequados e menos agressivos (Dollar & Stifter, 2011).

Como já foi referido, os investigadores consideram a reatividade emocional e a capacidade de regulação da criança como dimensões do temperamento com uma forte componente genética e biológica (Rothbart, et al., 2001), mas também reconhecem o papel das influências ambientais, onde se incluem as familiares, na determinação destas características (Rothbart & Bates, 1998).

Um vasto corpo de investigações identifica a parentalidade e o temperamento da criança como fatores determinantes do funcionamento socio-emocional das crianças (Eisenberg, Cumberland et al, 2001; Kochanska & Knaack, 2003; Rothbart & Bates, 2006). O temperamento e a parentalidade parecem assumir um cariz cumulativo na predição dos problemas de comportamento (Bates, 1989). Nalguns estudos o temperamento surge como o fator protetor quando a parentalidade apresenta fragilidades (Spinrad, Eisenberg, Gaertner, Popp, Smith, Kupfer, Greiving, Liew, & Hofer, 2007), enquanto outros mostram que um temperamento fácil e uma

⁵ Instrumento utilizado na investigação desta tese.

parentalidade adequada predizem o bom ajustamento das crianças (Lengua, Wolchik, Sandler, & West, 2000).

A investigação recente tem-se focado na relação entre o temperamento, reações parentais à expressão de emoções negativas dos seus filhos (Chen, et al., 2012) e ajustamento social das crianças (Palmeira, Gouveia, Dinis, & Lourenço, 2011). Os estudos evidenciam uma relação negativa entre o factor afetividade negativa do temperamento e as reações parentais de suporte manifestas pelos pais face às emoções negativas dos filhos (Spinrad et al., 2007). Outras investigações revelam que as reações parentais negativas a emoções negativas da criança, como medo, raiva ou tristeza, se associam a uma menor competência social, menor competência emocional (Eisenberg, et al., 1996; Gottman, et al., 1996; Roberts & Strayer, 1987) e índices elevados de desajustamento social nas crianças (Suveg, Zeman, Flannery-Schroeder, & Cassano, 2005).

3.1.3. Antecedentes do processamento da informação social e aceitação pelos pares

Nesta secção serão apresentados alguns dados empíricos que apoiam a existência de uma associação direta entre os antecedentes do processamento da informação social e a aceitação pelos pares. Em primeiro lugar serão apresentados os dados relativos à associação entre o temperamento da criança e a aceitação pelos pares e, em segundo, os dados relativos à associação entre a meta-emoção parental e a aceitação pelos pares.

O temperamento difícil é um preditor das nomeações negativas indicativas de rejeição pelos pares na idade pré-escolar (Szewczyk-Sokolowski, Bost, & Wainwright, 2005). Nomeadamente, a afetividade negativa surge associada a baixo níveis de popularidade (Eisenberg, Fabes, Bernzweig, Karbon, Poulin, & Hamish, 1993).

Valores elevados na extroversão e na capacidade de auto-regular são preditores de nomeações positivas (Gleason, Gower, Hohmann, & Gleason, 2005). As crianças com índices elevados de extroversão têm mais facilidade em se aproximar e estabelecer relações com os pares. Contudo ainda pouco se sabe acerca do que pode levar estas crianças, que sendo muito sociáveis e despoletando nos outros afetos positivos, também estejam em risco de serem rejeitadas pelos

seus pares manifestando-se de forma agressiva e apresentando problemas de comportamento externalizados (Gunnar, Sebanc, Tout, Donzella & van Dulmen, 2003).

No decorrer das interações, devido à intensidade com que as vivem, estas crianças tenderão, mais do que as crianças com baixos índices de extroversão, a responder com comportamentos agressivos, o que vai desagradar aos pares e fazer com que estes as rejeitem. As crianças que apresentam índices elevados de extroversão mas que desenvolveram estratégias eficazes de regulação das emoções negativas, têm menos probabilidades de manifestar comportamentos agressivos e de ser rejeitadas pelos pares. Por outro lado, as crianças que apresentam índices baixos de extroversão tenderão a apresentar formas mais passivas de regulação, sendo muito tímidas; a baixa proactividade e assertividade contribuem para agudizar o seu isolamento (Dollar & Stifter, 2012).

Valores elevados na dimensão controlo por esforço, possibilitam ao indivíduo suprimir tendências comportamentais e motivacionais dirigidas pelo afeto e redirecionar o seu comportamento em situações de conflito de interesses. O controlo por esforço prediz positivamente o desenvolvimento emocional e social em crianças de idade pré-escolar, o que se traduz numa menor agressividade com os pares e, consequentemente, numa menor rejeição por parte destes (Gunnar, et al., 2003).

Um estudo desenvolvido por Pereira (2011) revela que na perspetiva dos pais, não se verificam associações entre a afetividade negativa, a extroversão, o controlo por esforço e a aceitação social. Por outro lado, na perspetiva do educador, verificam-se correlações positivas significativas entre estes três fatores de temperamento e a aceitação social.

Relativamente, à meta-emoção parental, Gottman e colaboradores (1996) apresentam vários estudos que exploram o seu cariz preditor face à qualidade das interações que as crianças estabelecem com os pares. Os dados evidenciam que as crianças, cujas mães revelam uma maior consciência da emoção de zanga dos seus filhos, interagem de forma mais positiva com os seus pares. As reações maternas positivas face à emoção de tristeza dos filhos aparecem positivamente correlacionadas com a qualidade do relacionamento que estes estabelecem com os pares. Por sua vez, esta qualidade aparece negativamente associada às reações parentais negativas (Gottman et al., 1996). De uma forma geral, as respostas parentais negativas às emoções negativas das crianças têm sido associadas a

baixos níveis de comportamento socialmente adequado, a problemas de externalização identificados pelos pais e professores e a baixa popularidade (Eisenberg, Guthrie, Murphy, Shepard, Cumberland, & Carlo, 1999).

3.1.4. Antecedentes e Processos implicados no processamento da informação social

Na revisão da literatura realizada constatou-se que os antecedentes do processamento da informação social estabelecem associações com a aceitação pelos pares, não só diretas, mas também indiretas, uma vez que se associam de forma significativa com os diferentes processos cognitivos, emocionais e sociais envolvidos no processamento da informação social. Será apresentada em primeiro lugar a associação destes processos com o temperamento da criança e em segundo lugar com a meta-emoção parental.

Começamos então por analisar um conjunto de estudos que evidenciam o impacto do temperamento no funcionamento cognitivo, emocional e social das crianças.

Um estudo desenvolvido junto de bebés que nasceram numa condição de fragilidade e que aos três meses apresentavam valores elevados na *afetividade negativa*, revelou que aos seis meses estes bebés apresentavam pior desempenho cognitivo do que os restantes bebés, nascidos com as mesmas condições, mas com valores mais baixos na afetividade negativa (vanBakel & Riksen-Walraven, 2004). Os valores na dimensão temperamental da afetividade negativa, nomeadamente no medo, estão associados com o desenvolvimento cognitivo da criança, no primeiro ano de vida sendo que as crianças com melhor desempenho cognitivo apresentam uma afetividade negativa mais baixa (Rieser-Danner, 2003). Outros estudos apontam na mesma direção, ou seja, valores elevados na dimensão da extroversão foram preditores de um melhor desempenho da memória operativa e do controlo inibitório das crianças em idade pré-escolar (Wolfe & Bell, 2004). Por sua vez, a dimensão controlo pelo esforço foi o melhor preditor dos mecanismos atencionais das crianças de idade pré-escolar em condição de pobreza (Chang & Burns, 2005).

Os recursos cognitivos das crianças com níveis de reatividade elevados são mobilizados em grande parte para a autorregulação, ficando menos disponíveis para serem utilizados em situações de aprendizagem (Bloom, 1993). Crianças de 4 anos

de idade com valores elevados afetividade negativa apresentam um desempenho pior na linguagem expressiva e recetiva do que as crianças com valores mais baixos nesta dimensão temperamental (Spere, Schnidt, Theall-Honney, & Martin-Chang, 2004).

As predisposições temperamentais assumem um papel predominante nos processos emocionais do indivíduo (Raver, Blackburn, Bancroft, & Trop, 1999). A dimensão medo da afetividade negativa avaliada, aos 22, 33 e 45 meses de idade numa situação não-familiar e stressante para a criança, foi preditora da expressão do sentimento de culpa aos cinco de idade (Kochanska, Gross, Lin, & Nichols, 2002). Na fase pré-escolar as crianças que apresentam um nível elevado de afetividade negativa produzem respostas emocionais exacerbadas face à perceção de um erro numa situação de resolução de problemas (Correia & Linhares, 2013). A afetividade negativa interfere de forma significativa com o desenvolvimento efetivo da regulação emocional (Kochanska & Coy, Murray, 2001).

As crianças que apresentam índices elevados de afetividade negativa numa situação de conflito, terão mais dificuldade em regular a raiva do que as crianças que apresentam níveis mais baixos de reatividade negativa (Polak-Toste & Gunnar, 2006). Um outro estudo recente desenvolvido por Stifter, Cipriano e Dollar (2011) revela que as crianças com níveis baixos de extroversão experienciam emoções negativas intensas quando se confrontam com obstáculos, por isso, a capacidade para regular emoções é especialmente importante para as crianças que apresentam baixos índices de extroversão e elevados índices de afetividade negativa. Cada um destes grupos - crianças com elevados níveis de afetividade negativa e crianças com baixos níveis de extroversão - poderá apresentar problemas ao nível do ajustamento social, mas por razões diferentes. O primeiro grupo por manifestar emoções negativas através de comportamentos agressivos e os segundos por manifestarem sinais de vergonha ou evitamento (Dollar & Stifter, 2012). A regulação emocional poderá moderar o impacto destas características temperamentais no relatório comportamental das crianças (Kochanska & Coy, 2002).

Ao longo da idade pré-escolar o esforço da criança para controlar a reatividade temperamental desenvolve-se rapidamente, fornecendo a base para o desenvolvimento da autorregulação (Spinrad et al., 2007). O controlo pelo esforço está envolvido no controlo voluntário de pensamentos e sentimentos, na resolução de conflitos, na correção de erros e no planeamento de novas ações (Eisenberg,

Fabes, Nyman, Bernzweig, & Pinuelas, 1994), possibilitando à criança uma gestão adequada das emoções nas interações em que se envolve.

A investigação desenvolvida mostra que as predisposições temperamentais da criança constituem alicerces fundamentais dos processos sociais (Dollar & Stifter, 2012). As crianças que apresentam níveis de extroversão baixos, revelam elevados níveis de timidez na interação com o grupo de pares e baixos níveis de competência social, e tendem a apresentar problemas internalizados (Gunnar et al, 2003). No entanto, existem crianças tímidas que são socialmente competentes e que nunca desenvolveram qualquer problema internalizado (Stifter, Putnam, & Jahromi, 2008). Outros estudos revelam que, quanto menores os níveis de timidez maior a atividade física e relacional e o comportamento pró-social das crianças (Russel, Hart, Robinson, & Olsen, 2003).

Segundo Sanson e colaboradores (2004), os aspetos positivos do temperamento, como a baixa reatividade e a alta autorregulação, tendem a ser associados a indicadores comportamentais de competência social. Pelo contrário, as crianças identificadas como possuindo um temperamento difícil apresentam tipicamente humor negativo, são inibidas, não-adaptáveis, muito intensas e arrítmicas e revelam poucas habilidades sociais (Sanson, et. al., 2004). As habilidades envolvidas no controlo pelo esforço têm um papel importante evidente na adaptação emergente e na competência social das crianças (Eisenberg, et al., 1994).

Passaremos de seguida a analisar a investigação sobre o impacto da meta-emoção parental no funcionamento cognitivo, emocional e social das crianças. A literatura existente salienta o papel fundamental da família, primordialmente dos pais, enquanto agentes de socialização das emoções, enfatizando o seu impacto no desenvolvimento psicológico da criança. Desde cedo que as interações que se estabelecem no contexto familiar surgem como o contexto privilegiado para a identificação e compreensão das emoções, aprendizagem da expressão e implementação de estratégias de regulação emocional (Palmeira, et al., 2011). No domínio da socialização das emoções destaca-mos o conceito da *meta-emoção parental*, determinante para o estudo da relação entre a dimensão emocional da díade pais-filhos e o desenvolvimento dos processos cognitivos, emocionais e sociais da criança (Cruz, 2013).

As práticas parentais de socialização das emoções, especialmente a filosofia da meta-emoção dos pais, os seus esquemas emocionais, as reações à expressão emocional da criança e à expressividade emocional da família parecem desempenhar um papel de especial relevância na determinação do ajustamento e desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais da criança (Palmeira, et al., 2011). Os pais apresentam-se como personagens fundamentais, uma vez que, através de forma como validam e encorajam a criança a nomear e a diferenciar as suas experiências emocionais contribuem para um maior conhecimento emocional. Tal como refere Palmeira e colaboradores (2011), o modo como os pais propiciam o desenvolvimento de mecanismos progressivamente mais sofisticados de regulação emocional contribui para o bem-estar psicológico e para a adoção de comportamentos pro-sociais (Palmeira, et al., 2011). Estudos revelam que as crianças que provêm de contextos familiares onde predomina uma expressividade positiva, associada a práticas parentais apoiantes e a uma meta-emoção orientada, expressam mais expressões emocionais positivas e são mais populares junto dos pares (Eisenberg, Losoya, Fabes, Guthrie, Reiser, & Murphy, 2001; Eisenberg, Valient, Morris, Fabes, Cumberland, & et al., 2003). Assim, a compreensão desta associação promoverá um maior conhecimento sobre o desenvolvimento das competências cognitivas, emocionais e sociais (Eisenberg, Cumberland, & Spinard, 1998).

Os pais que nas interações com os filhos apresentam predominantemente uma meta-emoção orientada, através das reações de encorajamento expressivo e das reações centradas no problema, ajudam os seus filhos a nomear verbalmente as próprias emoções, incentivam a sua participação na resolução de problemas, na definição de limites e na discussão de objetivos e permitem-lhes desenvolver estratégias para lidar com as situações que desencadearam as emoções negativas, potenciando vários processos cognitivos (Gottman et al., 1996). A criança aprende a desenvolver vários pontos de vista, a explicar os seus sentimentos e ações e a usar uma linguagem emocional variada (Harris, DeRosnay, & Pons, 2005). Explica-se assim porque é que nas famílias em que há um ambiente rico de estimulação cognitiva e simultaneamente rico de afeto, manifesto através de uma meta-emoção parental orientadora, as crianças obtenham níveis mais elevados de desenvolvimento cognitivo.

Os pais também podem ter um papel fundamental na gestão da experiência emocional da criança (Malatesta-Magai, 1991) pela forma como encorajam as crianças a nomear e a discutir as suas emoções e como as auxiliam a desenvolver mecanismos cada vez mais sofisticados de regulação das emoções. Ao agirem com as crianças de modo a validar as suas emoções, os pais validam também o seu sentido de competência emocional (Tomkins, 1963). Um estudo desenvolvido por Peerlman, Camras e Pelphrey (2008) revela uma relação entre a socialização parental das emoções e o conhecimento emocional apresentado pelas crianças. Os filhos que são encorajados pelos pais a expressar as suas emoções revelam um maior conhecimento acerca das situações emocionais. Por outro lado, as reações parentais desligadas face às expressões emocionais negativas das crianças estão negativamente correlacionados com o conhecimento e a expressão emocional dos filhos (Denhan & Kochanoff, 2002; Peerlman, et al., 2008). As crianças cujos pais reagem negativamente às suas emoções negativas apresentam níveis baixos de conhecimento emocional (Denhan, Mitchell-Copeland, Stranbreg, Auerbach, & Blair, 1997) e de regulação da raiva (Fabes, Leonard, Kupanoff, & Martin, 2001). As respostas parentais negativas intensificam a ativação emocional da criança em contextos que evoquem emoções e, por consequência, aumentam a probabilidade desta experimentar um comportamento desadequado e desregulado (Palmeira, et al., 2011). O discurso familiar acerca das emoções contribuirá para o conhecimento e a regulação emocional da criança (Harris et al., 2005).

A meta-emoção parental surge fortemente associada aos processos sociais envolvidos no processamento da informação social. As crianças provenientes famílias que apresentam uma maior responsividade parental expressam mais emoções positivas, apresentam uma maior propensão para interpretar corretamente a expressão emocional dos outros e apresentam índices mais elevados de comportamento pro-social (Parker, 2006). As crianças cujos pais apresentam uma meta-emoção parental mais orientada são mais adaptadas socialmente, apresentam uma boa competência social e têm melhores relações com os pares do que as crianças cujos pais apresentam uma meta-emoção desligada (Denhan, et al., 1997).

3.2. Processos implicados no processamento da informação social

O modelo do processamento da informação social pressupõe que a cognição humana pode ser amplamente compreendida "em termos do modo como os indivíduos processam a informação mentalmente" (Alves, 1995, pp.17). Esta abordagem sugere que o sujeito, enquanto interage com o ambiente, executa um determinado número de operações mentais para realizar um determinado comportamento, utilizando a informação que foi armazenando ao longo da sua experiência, bem como a informação disponível no exterior, processando-a de várias formas ao longo de várias etapas. A primeira destas etapas acontece sempre que o sujeito fica na presença de um estímulo social e a última concretiza-se através de um comportamento cuja adequação será avaliada pelo grupo em que o indivíduo está inserido e traduzida através da aceitação pelos pares.

Segundo Escartí (2002) os processos cognitivos, emocionais e sociais, envolvidos no processamento de informação social, constituem a base do comportamento humano e influenciam a conduta social do sujeito e as suas respostas emocionais perante um grupo. Os processos cognitivos realçam a influência das estruturas mentais que possibilitam o processamento da informação e interferem na construção da realidade acerca do mundo envolvente. Os processos sociais destacam a importância do envolvimento interpessoal no comportamento humano. Finalmente, os processos emocionais estão presentes nas interações sociais, portanto, em todas as etapas do processamento da informação social (Lemerise & Arsenio, 2000).

De acordo com Paéz e Marques (2000), as estruturas cognitivas, que integram o conhecimento e as expectativas sociais determinam os julgamentos e as avaliações que o sujeito realiza acerca dos grupos e dos membros que os constituem. Qualquer alteração nas estruturas cognitivas poderá distorcer as percepções que o sujeito desenvolve acerca do outro e afetar a qualidade da relação interpessoal que se estabelece com os pares, iniciando ciclos de interações que conduzirão o sujeito a uma desadequação comportamental e penalizando a sua aceitação social e o seu funcionamento psicossocial (Geer, Estupinan, & Maguno-Mira, 2000; Rubin et al., 1998).

Como já foi referido, neste modelo a emoção assume um papel preponderante em todas as etapas do processamento da informação social.

Lemerise e Arsenio (2000) destacam o papel da empatia em especial na primeira (codificação) e na quinta (tomada de decisão) fases do processamento da informação social. Numa interação social, a empatia ocorre em duas etapas. A primeira é a compreensão empática, que envolve prestar atenção e ouvir sensivelmente o parceiro da interação. A segunda é a comunicação empática relativa às verbalizações que demonstram a esse parceiro que foi compreendido (Falcone, 1999). A empatia pode ser considerada como a habilidade para : 1) compreender as reações emocionais de uma pessoa de acordo com o contexto, transpondo a imaginação e adotando o papel do outro como referência descritiva e 2) expressar essa mesma compreensão através de comportamentos pró-sociais (Del Prette & Del Prette, 2001). Esta definição de empatia articula uma componente cognitiva (capacidade de inferir com precisão as experiências emocionais e os pensamentos, adotando a perspectiva do outro), uma componente emocional (capacidade de compartilhar as emoções do outro, mantendo a distância emocional necessária) e uma componente social (capacidade de expressar compreensão acerca da situação vivenciada pela outra pessoa, através da comunicação verbal ou não-verbal) (Geer, et al., 2000; Falcone, Ferreira, Luz, Fernandes, Faria, D'Augustine, Sardinha, & Pinho, 2008; Pavarino, Del Prette, & Del Prette, 2005).

Os autores do processamento da informação consideram a existência de processos básicos inatos, (e.g., o temperamento), bem como a influência das interações vividas pela criança, mesmo as mais precoces, nomeadamente no contexto da díade pais-filho (e.g. meta-emoção parental). Mas também consideram o desenvolvimento das competências cognitivas e emocionais que as crianças usam para processar a informação (Flavell, 1985; Sigel & Hooper, 1968) e o nível de adaptação das habilidades sociais aos contextos.

Nos parágrafos seguintes serão descritos os diferentes elementos que integram os processos cognitivos (atenção, memória, percepção e linguagem) emocionais (conhecimento emocional, regulação emocional e expressão emocional) e sociais (cooperação, autocontrolo e assertividade) e apresentada uma breve síntese das principais aquisições que ocorrem até à idade escolar.

3.2.1. Processos cognitivos

A cognição pode ser compreendida como um conjunto de funções mentais que envolvem a aquisição, o armazenamento, a retenção e o uso do conhecimento. Esses processos incluem, entre outros, a atenção, a percepção, a memória e a linguagem. Através destes processos, a criança será capaz de compreender os outros, operacionalizando assim a componente cognitiva da empatia (Del Prette; & Del Prette (2005^a; Geer, et al., 2000), e interagir de forma adequada com os seus pares. As suas competências cognitivas permitir-lhe-ão codificar e interpretar os estímulos sociais, planejar ações, realizar julgamentos, tomar decisões e apresentar uma resposta (Coltheart, 2004).

Apresenta-se de seguida uma breve descrição de cada uma das componentes dos processos cognitivos envolvidos no processamento da informação social: atenção, memória, percepção e linguagem.

Atenção

Em primeiro lugar, é importante clarificar e delimitar os conceitos de atenção e concentração. Dosil (2004, p. 178) apresenta a *atenção* como uma "forma de interação com o meio, na qual o sujeito estabelece contacto com os estímulos relevantes para a situação do presente momento" e a *concentração* como a "manutenção das condições atencionais ao longo de um determinado período de tempo".

Como se sabe, na maior parte das ocasiões o ser humano não é capaz de realizar mais do que uma tarefa de cada vez (Magill, 1984). Esta incapacidade está diretamente ligada aos mecanismos de atenção como capacidade limitada de processar a informação num determinado momento (Abernethy, 1993; Summers & Ford, 1995). Para obviar esta situação e atenuar os seus efeitos, protegendo o sujeito de uma sobrecarga de estimulação, ocorre uma seleção da informação a processar, que leva o sujeito a dirigir os seus esforços mentais no sentido de identificar e selecionar a informação mais pertinente para a tarefa em execução (Samulski, 1995). É esta incapacidade de dirigir e manter a atenção em mais do que

um estímulo, que dá origem e suporte teórico à capacidade limitada do ser humano para processar informação.

A atenção é o processo que nos "leva a dirigir e manter a consciência nos estímulos percebidos" (Viana & Cruz, 1996) vindos do meio com o qual interagimos e/ou do nosso organismo. Este mecanismo é igualmente crucial na determinação da informação que deve ou não ser retida na memória, afetando deste modo a quantidade e a extensão a ser armazenada para posterior utilização. O processo de armazenamento da informação na memória é um dos aspetos mais importantes do processamento de informação humana, uma vez que este sistema depende da interação da informação nova, que é apresentada ao sujeito, com a informação retida anteriormente (Godinho, Mendes, & Barreiros 1999).

Em termos desenvolvimentais, a capacidade para controlar a atenção evolui desde muito cedo, sendo fundamental para a regulação emocional (Eisenberg, et al., 1998) e para uma codificação adequada dos estímulos sociais a que a criança é exposta.

Memória

Tal como a atenção, a memória pode ser dividida em processos separados: codificação, armazenamento e recuperação. A codificação, em termo de aquisição e consolidação, envolve o arquivo de uma pista na memória. O armazenamento consiste na manutenção dessa pista na memória ao longo do tempo, enquanto que a recuperação consiste no processo de reativação de uma memória arquivada para uso no momento atual (Baddeley, 2000).

A memória não envolve apenas a capacidade de recordação (Magill, 1984) ou o espaço físico onde se guarda a informação (Eysenck & Keane, 1994). Os processos de memória vão muito além da capacidade de fixar e reproduzir acontecimentos (Oliveira, 1992). A memória é uma faculdade que os seres humanos possuem para separar e organizar as informações dos estímulos recebidos (Godinho et al., 1999), permitindo evocar e reconhecer as experiências passadas e confrontá-las com as experiências mais recentes. Esta comparação de informações assegura a dinâmica das relações sociais e a formação das percepções acerca dos outros. De acordo com Gobbi (1991, p. 627), a memória pode ser definida como "um

sistema de ação no qual as informações são conservadas e utilizadas em momento oportuno", sendo por isso um sistema de armazenamento e de recuperação de informação baseado em etapas diferenciadas (Amido & Godinho, 1997).

Apesar de serem abordadas em separado, a atenção e a memória estão relacionadas (Diamond, 2002). A atenção seletiva facilita o processamento eficiente de nova informação nas várias fases do processamento da informação. Em simultâneo, a memória de trabalho pode ser diferenciada com base no tipo de informação que é mantido neste sistema. As interações entre os sistemas incluem o papel da atenção como sistema de alerta que determina quais os estímulos que ocupam o espaço limitado que caracteriza a memória de trabalho. Para além disso, os mesmos processos atencionais que facilitam a identificação sensorial precoce de nova informação estão, aparentemente, ao serviço da manutenção da informação no interior da memória de trabalho (Awh, Vogel, & Oh, 2006).

Em síntese, do ponto de vista processual, a memória é um "conjunto de processos de codificação, retenção e recuperação da informação" (Albuquerque, 2001, p.18). O processo de codificação deriva de uma seleção da informação sensorial, que será retida consoante as suas características e significado, sendo posteriormente utilizada através do processo de recuperação. Assim, o ser humano pode processar a informação, quer a partir da presença do estímulo, quer a partir da memória que dele possui, tal como uma biblioteca (Pinto, 1992) ou um computador (Eysenck & Keane, 1994), onde estão guardadas todas as informações e vivências pessoais que irão condicionar as relações sociais.

Percepção

A percepção pode ser definida pela "entrada na consciência de uma impressão sensorial" (Greco, 2002, p. 56), através da qual o sujeito forma uma imagem de si próprio e do ambiente que o rodeia. Desta forma, ao filtrar e analisar as informações estamos a criar uma imagem do mundo para que nos possamos adaptar a ele. De acordo com Eysenck e Keane (1994), este processo de transformação da realidade factual (objetiva) em realidade pessoal (subjetiva), envolve uma mobilização e operacionalização dos mecanismos cerebrais centrais.

Os processos percetivos, que se estabelecem na interação do sujeito com o meio envolvente, diferenciam-se conforme a tarefa a realizar. O sujeito acredita em e

aceita o que as suas impressões sensoriais recebem. Porém, a sua percepção poderá ser influenciada pelas suas experiências e vivências anteriores. Segundo Greco (2002), nem sempre a percepção do sujeito (interpretação subjetiva) corresponde à realidade objetiva, mesmo quando o indivíduo pensa que é assim. Este facto pode ser justificado pela ação do sistema da memória, nomeadamente no processo de codificação e armazenamento distorcido das informações obtidas (Paéz & Marques, 2000).

No entanto, é fundamental não confundir a percepção com a atenção ou com a memória. A percepção, segundo Magill (1984), é a capacidade de conhecimento e interpretação dos estímulos sensoriais que entram no sistema de processamento da informação. Para tal, é necessário recorrer aos mecanismos da atenção de modo a que o sujeito tome consciência dos estímulos que o envolvem (Viana & Cruz, 1996), e que os reconheça e/ou compare com as informações contidas na memória (Greco, 2002). Só assim poderá processar a informação, tomar decisões e fazer a escolha que considera mais adequada à situação e às suas convicções pessoais. A tomada de decisão final e a interpretação da informação depende da estrutura cognitiva do sujeito e dos indicadores contextuais. Desta forma, a percepção resulta da interação entre o sujeito (informações sobre si próprio) e o meio envolvente (forma como as informações sobre o que se passa à sua volta são percebidas). Por exemplo, a percepção de medo face a um determinado estímulo, resulta das características desse estímulo e do quanto o indivíduo se sente capaz de lidar com ele (Greco, 2002). De realçar que as características do estímulo e as competências do indivíduo integram o processamento da informação através da linguagem. A linguagem permite ao indivíduo transformar a experiência social num significado que será processado e que o conduzirá a um determinado comportamento. As competências cognitivas, emocionais e sociais do indivíduo que irão determinar o seu processamento da informação social, manifestam-se através da linguagem. Recorrendo ao diálogo interno⁶, o indivíduo torna-se capaz de manter a atenção no estímulo social, ativar na memória o conhecimento emocional que potenciará uma boa interpretação, manter o autocontrolo necessário para selecionar a resposta mais ajustada ao contexto e comunicá-la aos seus interlocutores. A linguagem surge assim como um veículo de organização e de comunicação do pensamento e da

⁶ Tradução de *Private speech*

ação do indivíduo, determinante no processamento da informação social (Sternberg & Grigorenko, 2006; Vygotsky, 1962).

Linguagem

Para Vygotsky (1962), a linguagem age decisivamente na estrutura do pensamento. É a ferramenta básica para a construção dos conhecimentos, por ser a principal mediadora entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Na análise que Vygotsky faz das relações entre pensamento e linguagem, o significado das palavras ocupa um lugar central, porque é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal (ou diálogo interno), permitindo as duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social (tem por objetivo a comunicação) e o pensamento generalizante (instrumento do pensamento que permite ao sujeito organizar o seu pensamento e a sua ação).

São os significados que integram a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, permitindo realizar a leitura através da qual o indivíduo se torna capaz de compreender o mundo e de agir sobre ele (Vygotsky, 1962). No processamento da informação social é visível uma articulação permanente entre pensamento e linguagem. Tendo como base as suas representações mentais, a criança interpreta os estímulos sociais (verbais e não verbais), ou seja, atribui-lhes um significado que partilha com os outros através da linguagem verbal e/ou não verbal.

A linguagem é definida como um sistema arbitrário de símbolos que serve para expressar ideias e sentimentos e mediar o comportamento (Luque & Vila, 2004). No seio das interações sociais a linguagem permite a partilha de informação entre as pessoas, mas também a projeção das próprias pessoas através da representação e comunicação dos seus significados intrínsecos. A interação social e a comunicação entre os indivíduos são as consequências mais evidentes da linguagem. Nesse sentido, a linguagem contribui para o desenvolvimento cognitivo e socio-emocional da criança, podendo ser estudada sob pontos de vista distintos (Fitch, 2007; Schirmer, Fontoura, & Nunes, 2004).

A relação entre desenvolvimento da linguagem e desenvolvimento emocional pode ser analisada nos dois sentidos. Alguns autores consideram que a linguagem tem um impacto significativo na emoção. As interações verbais, que desde cedo

acontecem entre cuidador e criança influenciam o desenvolvimento emocional. As interações verbais que referenciam e explicam as emoções parecem influenciar positivamente a regulação e o conhecimento emocional da criança (Fivush, 2007; Laible, 2004; Laible & Song, 2006; Sales & Fivush, 2005). Contudo, outros estudos revelam o impacto da emoção no desenvolvimento da linguagem, já que a linguagem se desenvolve em contexto social, quando a criança partilha as suas ideias e as suas emoções na interação com os outros. Parafraseando Bloom, “the core of development that bring an infant to the threshold of language in the second year of life is the convergence of emotion, cognition and social connectedness to other persons” (Bloom, 1993, p.102).

Ao analisar a literatura, pode-se concluir que existe uma relação bidirecional entre a linguagem e a emoção, que se vai refletindo no desenvolvimento social da criança. As crianças em idade escolar que apresentam uma melhor competência social, que se envolvem em mais relações com os seus pares e que são mais aceites por estes (Smith, 2001), têm mais oportunidades de se envolver em interações verbais e desenvolver o seu potencial linguístico, porque a linguagem, particularmente o vocabulário, é definido pela própria experiência social (Beck, Kumschick, Eid, & Klann-Delius, 2012).

A capacidade para conversar utilizando um vocabulário com conotação emocional, surge logo após a aprendizagem das primeiras palavras. As crianças de idade pré-escolar socialmente competentes são capazes de animar as suas conversações com expressões emocionais (Garner & Lemerise, 2007) e vão progressivamente desenvolvendo a capacidade de regular a sua expressão emocional através do uso da linguagem.

Na idade escolar, a criança é capaz de avaliar o contexto e decidir quando, de que forma, junto de quem e porquê, comunica as suas emoções. Uma regulação emocional adequada implica que a criança seja expressiva e que ajuste a sua expressão emocional aos contextos sociais. O sucesso deste ajustamento requer que a criança utilize a linguagem de uma forma encoberta, recorrendo ao diálogo interno sobretudo nas tarefas que são mais complexas e menos familiares. É a utilização da linguagem como um instrumento do pensamento que irá permitir à criança planear e monitorizar a sua ação ao longo da resolução de problemas. O

diálogo interno permite à criança analisar a sua experiência e adequar o seu comportamento ao contexto, potenciando assim a eficácia da regulação emocional (Cole, Amstrong, & Pemberton, 2010). De realçar que, quanto mais amplo o léxico e mais complexa a gramática, mais este diálogo interno se constituirá como um guião eficaz para a criança entender e se ajustar à realidade envolvente (Monopoli & Kingston, 2012).

Desenvolvimento dos processos cognitivos

À medida que a criança se desenvolve aumentam as suas experiências sociais e altera-se qualitativa e quantitativamente o seu conhecimento social, nomeadamente o conhecimento dos resultados sociais, dos objetivos sociais, da intenção dos outros, das causas de determinados acontecimentos sociais e da adequação social dos comportamentos (Dodge & Crick, 1994). Estas mudanças desenvolvimentais resultam do aumento de estímulos sociais processados e do processo de socialização. A criança adquire um maior conhecimento sobre as crenças dos adultos acerca da adequação social dos comportamentos, da punição dos comportamentos inadequados e das verbalizações face a determinados comportamentos. A capacidade para recordar acontecimentos passados envolve um sistema responsável pelo armazenamento da informação, a memória, que funciona como um arquivo mental que pode ser utilizado como suporte às atividades que requerem processamento da informação (Perner, 2000).

Uma outra competência cognitiva que sofre alterações significativas ao longo do desenvolvimento é a atenção. Os estudos mostram que, à medida que vão crescendo, as crianças atendem a aspetos específicos dos estímulos sociais e são cada vez mais competentes na seleção da informação relevante desses estímulos (Gibson & Spelke, 1983). Estes ganhos desenvolvimentais ao nível da atenção permitem que o processamento da informação social ocorra de uma forma mais precisa, eficiente e complexa. Como já foi referido, a atenção e a memória são processos interrelacionados (Diamond, 2006). Enquanto que a atenção seletiva facilita o processamento eficiente da nova informação em vários estádios do processamento, a memória de trabalho possibilita a implementação de estratégias mais intencionais com vista ao manejo do comportamento e das emoções.

À medida que vão crescendo, as crianças desenvolvem formas mais eficientes e competentes de representar, organizar e interpretar a informação e o conhecimento social (Crick & Dodge, 1994). Lopes e colaboradores (2006) referem que a correlação entre os padrões de processamento e o comportamento competente aumenta com a idade da criança, sendo esperado que o comportamento social, em geral, se torne mais estável, coerente e previsível com o avanço da idade e com a maior experiência num contexto em particular (Hartup, 1983). À medida que a idade vai avançando e se operam avanços cognitivos, a criança vai-se tornando capaz de antecipar cenários negativos, de os evitar e concretizar cenários alternativos que planifica e avalia como mais agradáveis, potenciando assim a escolha de respostas mais adequadas e promotoras do seu ajustamento social.

As mudanças desenvolvimentais da percepção serão definidas pela(s): (1) maturação neuronal, anatómica e sensorial, (2) mudanças na atenção, (3) alterações na motivação ou no envolvimento na tarefa, (4) aprendizagem e experiência e (5) combinação e interação de todos os fatores anteriores (Bornstein, Arterberry, Mash, 2011). Assim, antecipam-se mudanças muito significativas no domínio perceptivo na idade escolar, uma vez que nesta fase ampliam-se significativamente as tarefas em que a criança se envolve, e diversifica-se de forma acentuada o interesse e a motivação por cada uma destas tarefas.

Ao longo do seu percurso desenvolvimental, a criança vai-se apropriando dos significados expressos pela linguagem (compreensão) e passa a aplicá-los nas suas interações verbais (expressão) e na forma como representa as experiências que vive. Ao longo de seu desenvolvimento, através de interações verbais com crianças mais velhas e adultos, a criança passa a ajustar os seus significados de modo a aproximá-los dos conceitos predominantes no grupo cultural e linguístico em que se insere.

Nos primeiros anos de vida, um dos marcos desenvolvimentais mais importantes é o aparecimento da linguagem que suporta e promove o pensamento. Durante o primeiro mês de vida, os bebés manifestam de forma clara o seu descontentamento através do choro e sossegam com a voz humana ou quando são pegados ao colo. Progressivamente, os bebés respondem mais às pessoas – sorrindo, vocalizando, fixando o olhar (MacWhinney, 2011) - ampliando e enriquecendo a comunicação que vão estabelecendo com o ambiente. Aos 36 meses a maioria das crianças já domina a língua materna, sendo capaz de se

envolver em conversas com interlocutores adultos e de se fazer compreender. Esta conquista é ainda mais surpreendente se considerarmos que as crianças desenvolvem a linguagem e aprendem uma língua sem qualquer tipo de instrução formal (MacWhinney, 2011). No período escolar, a linguagem e da língua enquanto código, constituem-se como principal meio para ensinar e aprender, além de a aprendizagem acontecer como uma atividade social, mediada também pela comunicação. O papel da linguagem oral na sala de aula não se limita a constituir a base para o desenvolvimento da leitura e da escrita, condicionando o acesso a todo o currículo e o desenvolvimento global da criança. É esperado que uma criança que inicia o 1º ciclo do ensino básico seja capaz de compreender a muita informação que recebe, de se expressar com clareza, de partilhar os seus sentimentos e as suas necessidades. Este nível de proficiência verbal é crítica para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança (Gotze & Goose, 2007).

3.2.2. Processos Emocionais

Vários autores têm vindo a estudar a relação existente entre a emoção, o processamento da informação e o impacto desta relação no ajustamento social (Crick & Ladd, 1993; Dodge, 1991; Crick & Dodge, 1994; Dodge & Somberg, 1987). Atualmente parece incontestável o papel que a emoção tem no processamento da informação social. Dodge (1991) afirma que todo o processamento da informação social é também emocional. Os processos emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas do comportamento e em todos os momentos do processamento da informação social (Dodge, 1991). A investigação recente tem sublinhado a relação entre a competência emocional e a aceitação pelos pares, elemento central para o desenvolvimento da capacidade da criança interagir e de formar relações positivas com os outros (Denhan, 2007, Saarni, 1999).

A competência emocional é um constructo multidimensional e tem vindo a assumir um papel de relevo na investigação relativa ao funcionamento social (Schultz, et al., 2000). Nas crianças de idade escolar são destacadas três componentes da competência emocional, que se encontram associadas com o ajustamento escolar: (1) conhecimento emocional que permite à criança identificar, reconhecer e nomear emoções, diferenciar as próprias emoções, e compreender as emoções dos outros com base nas expressões faciais e nas características

contextuais; (2) regulação emocional que se refere à capacidade de modular a intensidade ou a duração dos estados emocionais; e (3) expressão emocional que consiste na manifestação comportamental, verbal ou não verbal, da experiência emocional em situações sociais (Denham, 2007; Miller, Fine, Gouley, Seifer, Dickstein, & Shields, 2006). Analisam-se de seguida cada uma destas componentes.

Conhecimento emocional

O conhecimento emocional inclui uma variedade de competências, tais como nomear expressões emocionais, identificar as pistas emocionais e situações desencadeadores de emoções, reconhecer emoções em diversas situações sociais, usar um léxico emocional para descrever as suas experiências emocionais e as dos outros, conhecer as regras da expressão emocional e entender a diferença entre a expressão emocional (emoção expressa pelo indivíduo) e a experiência emocional (emoção sentida pelo indivíduo). Esta componente dos processos emocionais integra também o conhecimento e a compreensão de respostas emocionais ambivalentes (Pons, Harris, & Rosnay, 2004). O conhecimento emocional pode ser definido como a habilidade sociocognitiva para reconhecer e interpretar as suas emoções e as emoções dos outros em diferentes contextos (Izard, 2001; Martin & Green, 2005).

No período escolar a criança é já capaz de compreender que pode sentir uma determinada emoção mas não deixar que o seu comportamento a manifeste. Progressivamente, a criança percebe que a não manifestação de algumas emoções poderá ser protetora para si ou para os outros (por exemplo, não mostrar desagrado mesmo que não goste do presente que recebeu). A criança torna-se cada vez mais consciente do impacto dos contextos sociais e vai ampliando o seu conhecimento acerca destes contextos, sobretudo dos mais familiares. A criança é capaz de identificar os estados emocionais dos outros sem recurso a pistas concretas, externas ou físicas. O conhecimento emocional permite à criança de idade escolar compreender que pode sentir múltiplas emoções em simultâneo acerca de uma mesma pessoa ou situação e que estas emoções podem estar em conflito, e entender emoções sociais mais complexas (Denhan, 1998).

A constatação empírica da relação entre a capacidade de reconhecimento e nomeação de expressões emocionais, a competência social e o ajustamento social

em crianças de idade escolar, foi evidenciada num estudo já antigo mas que constitui ainda uma referência na literatura (Izard, 1971). Os resultados empíricos revelam o impacto das diferenças individuais do conhecimento emocional na competência social e no bem-estar emocional na infância (Izard, Fine, Mostow, Ackerman & Younstrom, 2001) e no ajustamento social a longo prazo (Block & Block, 1980; Caspi, 2000; Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Reiser, 2000).

A investigação realça o papel facilitador do conhecimento emocional no acesso à experiência emocional e às respetivas expressões comportamentais (Ackerman & Izard, 2004). Alguns autores consideram que o conhecimento emocional está na base da comunicação emocional presente nas relações sociais (Bandura, 1986, Hobson, 1993, Izard, 1971). O conhecimento emocional possibilita a apreensão dos sinais sociais facilitadora de comportamentos sociais adequados, promotores da aceitação pelos pares e ativadora de emoções adequadas à continuidade das interações (Izard, 1991, 1993).

O conhecimento emocional, na medida em que inclui a compreensão que a criança tem das reações emocionais dos outros e das situações que as podem despoletar, operacionaliza a componente emocional da empatia (Falcone et al., 2008; Geer et al., 2000; Pavarino, Del Prette, & Del Prette, 2005^a). É um aspeto-chave da competência emocional, que contribui para o desenvolvimento da capacidade de se envolver de forma eficaz nas interações sociais (Denhan, Blair, De Mulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major, & Queenan, 2003). As crianças que são capazes de ler corretamente as emoções e antecipar uma reação emocional agradável nos outros são capazes de gerir as interações sociais de forma a obter um maior sucesso junto dos seus pares. Por outro lado, as crianças que apresentam dificuldades no conhecimento emocional tendem a processar de forma enviesada os estímulos sociais, por exemplo, codificando e interpretando um estímulo social ambíguo como sendo hostil. Os estudos revelam que existe uma relação entre enviesamentos atribucionais hostis e desajustamento social nas crianças de idade escolar (Schultz, et al., 2000).

As crianças processam de forma contínua pistas emocionais internas e externas, e muitas destas pistas são ambíguas ou pouco claras. O processamento da informação social inclui processos atribucionais e avaliativos que ativam as emoções (Lemerise & Arsenio, 2000). O conhecimento emocional inclui a compreensão de sinais verbais e não-verbais, por vezes ambíguos, que permitem à

criança identificar o significado e as funções das emoções. A qualidade do conhecimento emocional e o seu papel na regulação emocional deriva, em grande medida, da precisão ou do livre viés em que o processamento ocorre (Schultz, et al., 2000; Schultz, et al., 2004), sendo que um reconhecimento enviesado do estímulo social penaliza a regulação emocional (Palmeira et al., 2011).

O reforço do conhecimento emocional das crianças, como forma de promover uma melhor regulação e expressão emocional, tem sido foco de inúmeras intervenções, nomeadamente cognitivo-comportamentais, em diversas problemáticas (Bennett & Hiscock, 1993; Bolton, 2005; Reid, Webster-Stratton, & Hammond, 2003). O reconhecimento da existência de estímulos sociais ambíguos e da necessidade de recolher mais informação sobre estes, surge como uma competência essencial ao sucesso da primeira fase (codificação) do Modelo de processamento da informação social (Kupersmidt, et al., 2011).

Regulação emocional

Nas interações sociais quotidianas as emoções são permanentemente objeto de controlo e de regulação. À semelhança dos adultos, as crianças controlam as suas emoções por diversas razões. Entre estas encontram-se os motivos pessoais, hedónicos e sociais, que envolvem o desejo de ser querido ou aceite pelos outros e de se comportar de acordo com as normas sociais, familiares ou do grupo de pertença de uma forma geral (Gross, 2002).

No decorrer da infância a criança adquire um conjunto de estratégias que lhe permitem controlar as emoções e que condicionam o sucesso interpessoal, designado por *regulação emocional*. A regulação emocional foi definida por Thompson (1994) como os processos intrínsecos e extrínsecos responsáveis pela monitorização, avaliação e modificação das reações emocionais ... de forma a adequar-se aos objetivos” (Thompson, 1994, pp. 27-28). Este papel é vital, quando a intensidade, a duração ou qualquer outro parâmetro da experiência emocional não se adequa às expectativas e aos objetivos da criança ou aos padrões sociais (Denhan, et al., 2003). As crianças tentam influenciar as suas emoções quando percebem a discrepância entre a sua experiência emocional e o que gostariam de sentir ou manifestar (Fisher, Manstead, Evers, Timmers, & Valk, 2004). Assim, os processos de regulação emocional ajudam as pessoas a promover as emoções

desejáveis, suprimir ou lidar com as emoções desagradáveis e disfarçar as emoções que possam ameaçar ou prejudicar os seus objetivos (Dix, 1991).

A regulação emocional envolve três elementos: 1) identificação e compreensão das suas próprias emoções, 2) avaliação das consequências da manifestação das emoções e 3) estratégias de autocontrolo que podem ser cognitivas (relativas à reavaliação positiva dos acontecimentos que motivam as emoções negativas, por exemplo, o diálogo interno); comportamentais (resposta antitéticas com a expressão emocional negativa) e emocionais (substituição de emoções).

A eficácia da regulação emocional depende das características temperamentais do indivíduo, que determinam o processamento emocional da informação social (Diamond & Aspinwall, 2003) e do conhecimento emocional acumulado durante as interações sociais anteriores (Barret, Gross, Chirstensen, & Benvenuto, 2001). A regulação emocional é influenciada pelo conhecimento que a criança tem acerca: 1) das sensações corporais associadas às emoções, 2) dos comportamentos que expressam as emoções e 3) das formas de os alterar (Fisher, et al., 2004). O conhecimento emocional facilita a regulação emocional porque fornece informações acerca da experiência emocional e da melhor forma de lidar com as emoções.

A investigação sugere que a regulação emocional constitui um marco determinante do comportamento social da criança e da qualidade dos relacionamentos que esta estabelece com os outros, nomeadamente com os pais. Estudos desenvolvidos junto de díades pais/filhos, referem uma associação entre o comportamento educativo exibido pelos pais e a regulação emocional da criança; por exemplo, os pais das crianças com dificuldades de regulação emocional são mais autoritários e negativos do que os pais das crianças sem estas dificuldades (Barkley, Karlsoon, & Pollard, 1985),

Numa resenha da investigação desenvolvida neste domínio, Rubin e colaboradores (2006), verificaram que crianças com dificuldades ao nível da regulação emocional tendiam a assumir comportamentos disruptivos e agressivos; por outro lado, as crianças que revelaram um controlo razoável sobre as suas emoções tendiam a ser socialmente competentes (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006; Rubin, Coplan, Fox, & Calkins, 1995). Um estudo desenvolvido por Stocker e Dunn (1990) mostra que as crianças que apresentam um baixo controlo emocional,

tendem a experienciar menos sucesso nos seus relacionamentos com amigos e pares. Vários estudos reforçam a relação entre esta componente da competência emocional e o funcionamento social (Eisenberg, et al., 1996; Raver et al., 1999).

A regulação emocional manifesta-se quando a criança comunica as suas emoções de uma forma expressiva mas adequada ao contexto. A capacidade para conversar, utilizando termos com conteúdo semântico emocional, surge logo após a aprendizagem das primeiras palavras. As crianças de idade pré-escolar socialmente competentes são capazes de animar as suas conversações com expressões emocionais verbais e não-verbais (Garner & Lemerise, 2007) e vão progressivamente desenvolvendo a capacidade de regular a sua expressão emocional.

Expressão emocional

A expressão emocional refere-se à “... comunicação das reações, sentimentos ou intenções aos outros durante as interações sociais” (DeGangi, 2000, p. 122) através de expressões faciais, tensão muscular, postura corporal, movimentos, gestos e palavras (Lerner & Ciervo, 2003).

Henri Wallon (1953) afirmou que desde o nascimento a criança apresenta uma atividade muscular que é a base do movimento sob dois aspetos complementares: o clónico ou cinético (alargamento ou encurtamento muscular) e o tónico (controlo e relaxamento muscular). O primeiro seria responsável pela ação, manipulação e locomoção, e o segundo seria responsável pela expressão emocional (postura, mímica e atitude), relevante para as interações sociais. A emoção traduz-se e imprime-se através do tónus muscular. Wallon (1953) atribuiu à função tónico-postural da musculatura um papel de destaque, sendo esta dimensão a mais expressiva da motricidade. Ao serviço da expressão das emoções, as variações tónico-posturais atuam também como produtoras de estados emocionais; entre movimento e emoção a relação é de reciprocidade. Assim, se por um lado as alterações na mímica facial e na postura corporal expressam variações dos estados internos, por outro lado, elas podem também provocá-las. Tal como já foi referido Levenson (1994), as emoções possuem uma componente psicológica (estados internos) e uma componente fisiológica (expressão emocional), que são ativadas de modo a conseguir uma otimização do meio interno para uma resposta eficaz (Vaz

Serra, 1999). Assim, uma criança que se assusta num canto escuro da casa e se aproxima do adulto com uma expressão facial de medo, sentir-se-á mais segura ao observar a postura acolhedora, a atitude serena e o sorriso do adulto. A sua expressão emocional comunicou ao meio envolvente uma necessidade a que este meio foi responsivo, permitindo à criança restabelecer o seu bem-estar.

A componente expressiva das emoções, a que Darwin (1865) reconheceu funções de comunicação social e regulação das experiências emocionais, surge como um elemento central para a compreensão da sobrevivência da espécie humana. As emoções negativas, como o medo, a ira e o cansaço, possuem um valor adaptativo evidente, face a situações de ameaça e emergência, contribuindo assim para sobrevivência do indivíduo. Já o valor evolutivo das emoções positivas é menos evidente e mais mediato, tendo levado mais tempo a descobrir. Emoções como a alegria, a serenidade, a gratidão ou a solidariedade aumentam os aspetos físicos, psicológicos e sociais das pessoas, fortalecem os laços entre os indivíduos e reforçam a participação em grupos, tudo o que, por inumeráveis razões, torna mais provável a sobrevivência do indivíduo a médio e longo prazo.

Bowlby (1973, 1988) foi dos primeiros a chamar a atenção para o papel relacional e adaptativo da expressão das emoções na procura de segurança e na luta pela sobrevivência do indivíduo, e a salientar a função da expressão emocional como mecanismo de regulação das relações entre o prestador de cuidados e o bebé, bem como o seu papel na consequente construção do self e no ajustamento do indivíduo. A expressão emocional pode ser definida como uma reação subjetiva a um acontecimento saliente, caracterizada por mudanças fisiológicas, experienciais e no comportamento aberto (Sroufe, 1995). A expressão emocional tem sido atribuída ao funcionamento de regiões cerebrais distintas, responsáveis por diferentes expressões faciais, tidas como universais e assumidas por alguns autores como marcadores importantes da presença e ativação de uma emoção (Keltner & Ekman, 2003).

As emoções influenciam de forma contínua as cognições e as ações, sendo que a expressão emocional surge como um elemento chave do funcionamento adaptado (Izard, 2002). A expressão emocional é o lado visível e partilhado das emoções, é uma ação ativada por uma experiência emocional (Izard, 2002, 2006). Envolve processos cognitivos, percetivos, motores e autorregulatórios, sendo definida como “a tentativa ou prontidão da pessoa para estabelecer, manter ou

alterar a relação entre a pessoa e o ambiente em questões significativas para essa pessoa” (Saarni, Mumme, & Campos, 1998, p. 238).

A expressão emocional positiva assume um papel fundamental na iniciação e na regulação das interações sociais. Pelo contrário, a expressão emocional negativa, nomeadamente a zanga, pode comprometer a qualidade da interação com os pares (Rubin & Daniels-Byrness, 1983). A investigação revela que as crianças que experimentam e expressam mais emoções positivas do que negativas, são avaliadas pelos professores como sendo mais assertivas e alegres e menos agressivas (Denhan, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990). Estas crianças comportam-se de uma forma mais pró-social face aos pares e parecem ser mais aceites por estes (Sallquist, DiDonato, Hanish, Martin, & Fabes, 2012). Crianças e adultos preferem estar com as pessoas que apresentam expressões emocionais positivas (Halberstadt, Dunsmore, & Denhan, 2001) e estas eliciam respostas positivas nos outros (Fredrickson, 1998, 2001). A partilha de afeto positivo facilita o estabelecimento de amizades e permite à criança ser aceite socialmente. Como já tivemos oportunidade de referir, a vivência de relações positivas com os pares, é muito importante para o desenvolvimento social e emocional da criança (Harris, 1995; Rubin, et al., 2006; Saarni, 1999).

A expressão emocional positiva parece assumir um papel relevante na qualidade das relações com os pares, sobretudo durante o período pré-escolar, quando as relações interpessoais de amizade são definidas essencialmente pelas experiências imediatas e não pelos conceitos abstratos de confiança, apoio e lealdade (Rubin et al., 2006), como acontece mais tarde. As crianças que durante as suas brincadeiras se envolvem em grupos onde predomina a expressão emocional positiva, são avaliadas pelos seus educadores como socialmente mais competentes, do que os seus colegas integrados em grupos onde predomina a expressão emocional negativa (Denham, Mason, Caverly, Schmidt, Hackney, Caswell, & DeMuller, 2001). Stocker e Dunn (1990) constataram que as crianças que manifestam mais emoções negativas experimentam maior rejeição por parte de pares.

Evidentemente, é mais agradável estar perto de pessoas que expressam alegria do que de pessoas que expressam tristeza e zanga (Hubbard & Coie, 1994). A expressão emocional positiva no período pré-escolar influencia o ajustamento social da criança (Sallquist, Hanish, Martin, & Fabes, 2012). Contudo, os dados

empíricos acerca da relação entre a expressão emocional positiva e a aceitação pelos pares são inconsistentes em crianças de idade escolar.

Desenvolvimento dos processos emocionais

Desde a idade pré-escolar que as crianças utilizam a linguagem para comunicar as suas ideias, compreender os acontecimentos e regular as suas emoções. O período escolar é marcado por aquisições desenvolvimentais mais sofisticadas no domínio emocional, nomeadamente no vocabulário emocional (Baron-Cohen, Golan, Wheelwright, Granader, & Hill, 2010) e na capacidade de reconhecer emoções através das expressões faciais (Durand, Gallay, Seigneuric, Robichon, & Baudouin, 2007).

As crianças em idade escolar demonstram um conhecimento emocional considerável acerca das causas e consequências das situações emocionais, centrando-se nas qualidades salientes das situações e nas expressões emocionais dos outros. Na ausência destas expressões, as crianças tendem a inferir a emoção a partir do contexto. No entanto, se as diversas fontes de informação forem contraditórias, as crianças tendem a orientar-se preferencialmente pelas expressões emocionais, sendo capazes de conciliar sinais ambivalentes. Aos seis anos, as crianças são cada vez mais capazes de considerar o carácter subjetivo das emoções, o que lhes permite fazer inferências sobre os desejos das outras crianças (Denham, 1998).

No período escolar espera-se que a criança se torne capaz de ajustar a sua expressão emocional às características do interlocutor e ao contexto. Nesta altura, as crianças já são capazes de antecipar as consequências interpessoais negativas resultantes da expressão livre das suas emoções. A regulação emocional é uma das tarefas centrais (Thompson, 1994) que está em constante desenvolvimento. A criança ao lidar com novos contextos, novos interlocutores e novos desafios, desenvolve a capacidade de regular as suas emoções num leque variado de situações e comportamentos.

A maturação e a experiência contribuem para o desenvolvimento neurológico que, por sua vez, possibilita a integração da comunicação não-verbal com a comunicação verbal, que permite à criança regular as suas emoções. O desenvolvimento da linguagem facilita assim esta regulação emocional, pois permite

à criança desenvolver o seu conhecimento emocional, expressar-se de uma forma mais articulada, comunicar com flexibilidade e com vitalidade emocional e modular a expressão não-verbal às condições situacionais (Cole, et al., 2010).

Em síntese, as crianças de idade escolar são capazes de: (1) nomear e reconhecer as expressões faciais correspondentes à maior parte das emoções e identificar situações típicas que estimulam emoções, (2) conversar sobre as causas e as consequências das emoções, (3) ter consciência das emoções desencadeadas por situações ambivalentes, (4) conciliar conflitos entre as características das situações e das expressões faciais, (5) utilizar a informação pessoal acerca das reações emocionais (Denham & Couchoud, 1991; Gnepp, 1989) e (6) compreender as regras sociais da expressão emocional e, simultaneamente, a sua ambivalência, encontrando uma forma adequada de expressar as suas emoções junto dos pares e adultos. De salientar que durante a idade escolar as crianças passam muito do seu tempo quotidiano com pares. Os processos cognitivos apoiados em processos emocionais adequados e numa utilização eficaz dos processos sociais, permitem-lhe um processamento da informação social adequado, essencial ao ajustamento social da criança.

3.2.3. Processos Sociais

De um modo geral, os vários níveis de aceitação pelos pares, ou estatutos sociométricos, aparecem associados a diferentes perfis comportamentais (Coie, et al., 1990), sugerindo que as habilidades sociais da criança têm um papel na aquisição e na manutenção da aceitação pelos pares. Genericamente, os comportamentos pró-sociais e a cooperação são os principais correlatos da aceitação pelos pares em qualquer idade (Bierman, Smoot, & Aumiller, 1993).

O termo *habilidades sociais* refere-se a diferentes classes de comportamentos (verbais e não verbais) presentes no repertório da criança, que lhe permitem lidar com as exigências das situações interpessoais. Componentes do desempenho social competente, as habilidades sociais são os recursos que a criança dispõe no seu repertório comportamental (Del Prette & Del Prette, 2005^a). A adequação das habilidades sociais é inferida principalmente a partir das avaliações que os pares e adultos desenvolvem do comportamento social exibido pela criança num determinado contexto social (Linehan, 1984).

A infância tem sido apontada como um período crítico para o desenvolvimento destas habilidades (Del Prette & Del Prette, 2005^a). Assim, a criança que foi estimulada apropriadamente terá mais probabilidades de vir a desenvolver interações sociais mais adequadas e reforçadoras (Bussab, 1999). Durante a infância, o desenvolvimento das habilidades sociais é fundamental para a prevenção da ocorrência de comportamentos problemáticos, que resultam na rejeição pelo grupo de pares.

As habilidades sociais desenvolvem-se ao longo de todo o ciclo vital, mas a infância é uma fase crucial na aquisição de habilidades de relacionamento com outras crianças e com adultos. O sucesso ou o insucesso desse processo de aprendizagem tem-se revelado um fator de proteção ou de risco, respetivamente para o ajustamento das trajetórias desenvolvimentais. Vários estudos relacionam um bom reportório de habilidades sociais com um funcionamento mais saudável na infância e ao longo do ciclo vital (Del Prette & Del Prette, 2009).

As habilidades sociais apresentam múltiplas dimensões. A literatura sobre habilidades sociais com crianças apresenta diferentes sistemas de classificação, alguns mais detalhados - dimensões mais específicas mas em maior número (e.g. Del Prette & Del Prette, 2005^b) - e outros mais abrangentes – dimensões mais amplas mas em menor número (Gresham & Elliot, 1990). A sua avaliação requer uma abordagem multimodal que envolve a recolha de informação junto de vários informantes e em vários contextos, podendo, por isso, recorrer-se a diferentes instrumentos e procedimentos (Del Prette & Del Prette, 2009). As habilidades sociais podem ser avaliadas através de métodos observacionais ou de métodos de relato (escalas, inventários, e entrevistas). Enquanto que nos primeiros os observadores tem acesso direto ao comportamento social da criança, nos últimos este acesso é indireto, sendo filtrado pela perspectiva do adulto (heteroavaliado) ou da própria criança (autoavaliação).

As escalas ou os procedimentos de relato de avaliação do comportamento podem ser organizadas em dois grandes grupos: (1) escalas que enfatizam a avaliação das habilidades sociais mas também incluem problemas de comportamento e indicadores do funcionamento adaptativo (como por exemplo, a competência académica) e (2) escalas de avaliação de problemas de comportamento em geral, que incluem itens sobre as relações interpessoais e sobre as habilidades sociais. Gresham (2000) recomenda o uso de escalas de avaliação

do comportamento, entrevistas estruturadas e observação naturalista, por esta ordem, ordenando estes diferentes tipos de instrumentos de medida em termos de validade social. Assim, as avaliações feitas pelos pares, pais ou professores são as de maior validade social porque refletem resultados valorizados no ambiente da criança (Del Prette & Del Prette, 2009). Neste processo de avaliação, é importante não esquecer que as habilidades sociais são situacionais, ou seja, um comportamento pode ser adequado num contexto e não ser adequado noutro (por exemplo, a piada que funciona bem no recreio pode ser muito desadequada na sala de aula), e são ainda culturalmente determinadas, ou seja, os contextos proximais e a cultura determinam os padrões esperados e valorizados tendo em conta a idade, o género e o papel da criança (Del Prette & Del Prette, 2001).

De acordo com o modelo de Gresham e Elliott (1990), as habilidades sociais são específicas e identificáveis, constituindo a base do comportamento socialmente competente. Estes autores identificaram como habilidades sociais: (1) a cooperação (cumprimentar, elogiar, oferecer ajuda ou assistência, convidar para jogo de interação); (2) o autocontrolo (controlar o humor, seguir regras, respeitar limites) e (3) a assertividade (iniciar conversa, aceitar elogios, fazer convites).

Cooperação

Considerada como o elemento fundamental para o desempenho socialmente competente da criança em diferentes contextos sociais, a cooperação surge como um dos componentes das habilidades sociais (Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 2000; Gresham & Elliot, 1990). A cooperação pressupõe que o indivíduo se preocupa com os outros e que pensa no coletivo, em vez de exclusivamente no individual. O indivíduo age em prol dos objetivos grupo, proporcionando assim um maior desenvolvimento e progressão do coletivo e por consequência do individual também.

A cooperação reflete a componente social da empatia (Falcone et al., 2008; Geer et al., 2000; Pavarino, et al., 2008) e implica que o indivíduo seja capaz de: (1) observar, prestar atenção e ouvir o outro; (2) demonstrar interesse e preocupação pelo outro; (3) reconhecer e inferir os sentimentos do interlocutor; (4) compreender a situação; (5) demonstrar respeito pelas diferenças; (6) expressar compreensão pelo sentimento ou pela experiência do outro; e (7) oferecer ajuda e partilhar. Este

constructo relaciona-se com a expressão emocional tanto positiva como negativa, A cooperação contribui para o desenvolvimento da habilidade de controlar sentimentos e, sobretudo, de manejar a zanga durante as situações de interação social.

A cooperação tem sido considerada um comportamento pró-social (Gonçalves & Murta, 2006; Pavarino, et al., 2005). Nesta perspetiva, insere-se nos fatores de proteção, na medida em que neutraliza o impacto do risco, inibindo comportamentos antissociais e favorecendo, assim, um desenvolvimento mais saudável da criança. Para Pavarino e colaboradores (2005), a cooperação é fundamental para o estabelecimento de vínculos interpessoais e para a aproximação aos pares, estando associada ao desenvolvimento de atitudes altruístas, integrando uma classe de comportamentos direcionados para o benefício do outro.

Falcone e colaboradores (2008) salientam que défices na cooperação podem ser precursores de problemas interpessoais em vários contextos da vida social. Do mesmo modo, os estudos citados por Pavarino, Del Prette e Del Prette (2005^b) indicam que as dificuldades ao nível da cooperação estão associadas a distorções na perceção e a problemas de regulação emocional, favorecendo o comportamento agressivo.

A cooperação é das poucas habilidades sociais que aparece sistematicamente associada aos estatutos sociométricos, na medida em que a combinação da cooperação e da expressão emocional positiva permite prever a popularidade (Almeida, 1997). Conforme afirmam Motta e colaboradores (2006), o desenvolvimento da cooperação está relacionado com as condições de socialização oferecidas pelo contexto social em que as crianças crescem, podendo assim ser alvo intencional de promoção no contexto escolar. Destaca-se, portanto, a importância de promover o desenvolvimento desta habilidade social no contexto escolar, na medida em que ela pode ser estimulada e desenvolvida por meio das práticas educativas (Mota, Falcone, Clark, & Manhães, 2006).

Autocontrolo

As crianças que parecem não exercer o autocontrolo são facilmente identificadas pelos adultos e pelos pares, porque manifestam falta de controlo dos impulsos, baixa resistência à frustração, comportamentos desvinculados da tarefa,

desorganização e distração. Embora facilmente identificável enquanto padrão comportamental, é difícil encontrar uma definição consensual de autocontrole.

O autocontrole aparece conceptualizado por oposição ao comportamento impulsivo como se pode verificar na seguinte definição: "A criança apresenta um comportamento não impulsivo (autocontrolado) quando, antes de o emitir, ela procede à avaliação cognitiva das alternativas de resposta e, tendo realizado essa reflexão, ela é tanto capaz de realizar o acto planeado como de inibir as possibilidades rejeitadas" (Kendall & Finch, 1979, p. 42, cit in Cruz, 1996).

O autocontrole implica a capacidade de discriminar os contextos apropriados para cada comportamento. McGhee e Crandall (1968) afirmam que o domínio do autocontrole ocorre quando as crianças identificam a meta e manejam sozinhas o seu comportamento de forma a alcançar o seu propósito. Além disso, quando elas aprimoram o seu autocontrole, arriscam mais a tomada de iniciativa e a realização de escolhas independentes em novas situações. Assim, o autocontrole surge como sendo a habilidade específica ou o conjunto de comportamentos necessários para manter um comportamento direccionado para uma meta (Rosenbaun & Baker, 1984).

O autocontrole refere-se a um conjunto de comportamentos e estratégias que a criança desenvolve tendo em vista fins previamente seleccionados (Kazdin, 1994), podendo assim levar à manutenção ou à mudança do seu comportamento. O autocontrole envolve três tipos de capacidades: auto monitorização, autoavaliação e autorreforço.

Na auto-monitorização a criança recolhe informação acerca dos seus comportamentos-alvo específicos. A informação recolhida apoia a identificação dos comportamentos a alterar, através da análise dos antecedentes e consequências e define de forma clara o comportamento-alvo. Uma vez definido este comportamento, a auto-monitorização permite avaliar os efeitos das alterações específicas ao comportamento alvo (Shapiro & Cole, 1992). O recurso à auto-monitorização é eficaz como técnica para reduzir os problemas de comportamento e promove a assertividade e a competência académica (Lopes et al, 2006).

Na autoavaliação a criança compara o seu comportamento com o comportamento padrão por ela determinado – ou determinado externamente – e a partir daí avalia a sua qualidade e aceitabilidade (Hughes, Ruhl, & Misra, 1989). Esta capacidade permite à criança aferir a adequação dos seus comportamentos, em

função do contexto social específico, podendo obviamente haver variações de contexto para contexto.

O autorreforço refere-se ao processo através do qual a criança define e se atribui os reforços pelos seus próprios comportamentos. Num primeiro momento, de planeamento, as crianças selecionam reforços específicos e definem quais os critérios a usar. Num segundo momento, as crianças aplicam os autorreforços quando consideram que cumprem os critérios previstos para o comportamento-alvo (Kazdin, 1994).

Numa análise do autocontrolo como comportamento vantajoso para o grupo, Rachlin (1991) afirma que o conflito entre as consequências imediatas e as mediatas para o indivíduo é análogo ao conflito entre as consequências para o indivíduo e para o grupo. Assim, numa situação que envolva o grupo e o indivíduo, a resposta impulsiva é aquela que traz uma consequência imediata, mas de menor valor para o indivíduo; enquanto a resposta a longo prazo, de autocontrolo, é aquela que produz consequências de maior valor reforçador para o grupo como um todo, sendo que neste todo o indivíduo também está incluído (Marchezini-Cunha & Tourinho, 2010). Uma criança irritada com a derrota no jogo de futebol, chuta a bola com força e quebra um vidro e toda a turma fica proibida de jogar futebol. A resposta impulsiva desta criança, permitiu-lhe um alívio imediato do estímulo aversivo, mas implicou para o grupo (e para ele) consequências aversivas. O autocontrolo é um comportamento alternativo ao comportamento impulsivo, da mesma forma que a assertividade é um comportamento alternativo ao comportamento agressivo.

Assertividade

A maior concentração de estudos publicados sobre assertividade encontra-se nas décadas de 1970 e 1980. As definições que nessa altura surgiram tornaram-se clássicas e ainda hoje orientam a investigação e a prática psicológica. Destaca-se em particular a definição proposta por Rich e Schroeder (1976) que definem a assertividade como a “habilidade para procurar, manter ou aumentar o reforço numa situação interpessoal por meio da expressão de sentimentos ou desejos quando tal expressão envolve riscos de perda de reforço ou até de punição” (Rich & Schroeder, 1976, p.1082). Nesta definição é identificado o ambiente no qual o comportamento ocorre (social), o tipo de resposta emitida (verbalização de sentimento) e as

consequências produzidas pelo comportamento, necessárias para a caracterização do comportamento assertivo (produção, manutenção ou aumento do reforço positivo).

O comportamento assertivo corresponde à expressão de sentimentos de maneira socialmente adequada, preservando tanto os direitos e interesses do indivíduo que responde assertivamente, quanto os do seu interlocutor (Marchezini-Cunha & Tourinho, 2010). Assim, o comportamento assertivo pode envolver a produção de consequências reforçadoras diversas, tanto para o indivíduo que age assertivamente, quanto para o grupo com o qual interage. Neste sentido operacionaliza a componente social da empatia (Falcone et al., 2008; Geer et al., 2000; Pavarino, et al., 2005^a).

A assertividade é a capacidade do indivíduo se expressar aberta e honestamente, refletindo ao mesmo tempo uma preocupação genuína com os outros; por isso, agir assertivamente pode aumentar a probabilidade do seu comportamento ser avaliado positivamente pelos outros.

As definições apresentadas de assertividade e de autocontrole permitem estabelecer de forma mais clara a relação entre estas duas habilidades sociais, pois ambas são produzidas em ambiente sociais, que envolvem a produção de consequências para o indivíduo e para o grupo, e que favorecem diferencialmente o grupo. As semelhanças entre o comportamento assertivo e o comportamento de autocontrole sugerem que a assertividade constitui uma instância de resposta autocontrolada (Marchezini-Cunha & Tourinho, 2010).

Desenvolvimento dos processos sociais

As habilidades sociais são aprendidas ao longo do desenvolvimento humano. Os indivíduos vão assimilando um conjunto de regras e valores que favorecem um desempenho social cada vez mais competente. A qualidade da sua integração social dependerá da sua capacidade de cooperar com os outros, do autocontrole que lhe permite resolver de forma eficaz os conflitos dentro do grupo e do comportamento assertivo que lhe permite comunicar os seus objetivos e interesses (Gresham & Elliott, 1990).

A transição da criança para o primeiro ciclo do ensino básico gera na criança e na família grandes responsabilidades, expectativas e oportunidades,

nomeadamente em relação ao sucesso ou insucesso escolar, constituindo um grande desafio, especialmente para a criança (Blacher & McIntyre, 2006). Neste novo contexto educativo a criança terá que se adaptar às novas regras, a uma nova figura de autoridade e a novos pares (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2001). A criança terá que lidar com os sentimentos que decorrerem da pressão que experiencia ao comparar e avaliar as suas habilidades e as suas conquistas com as dos seus pares (Ladd, Buhs, & Troop, 2002). Uma das tarefas fundamentais do início da escolaridade é a aquisição da capacidade de envolvimento social positivo, regulando de forma adequada a sua experiência emocional e respondendo às expectativas sociais dos adultos significativos. O desenvolvimento emocional desadequado, com baixa tolerância à frustração, e as dificuldades no relacionamento com os pares, influenciam negativamente a vivência escolar e o ajustamento social (Speakman, Herman, & Vogel, 1993). O rendimento escolar está dependente também das competências sociais e emocionais e não apenas das capacidades intelectuais, apesar destas, normalmente, serem as mais valorizadas pela sociedade (Rodrigues, 2005).

As crianças desenvolvem gradualmente competências emocionais e sociais determinantes da qualidade da relação que estabelecem com os pares (Denham & Couchoud, 1991; Gross, & Ballif, 1991; Michalson & Lewis, 1985). Estas aquisições são influenciadas por diversos fatores de risco e de proteção de natureza ambiental (e.g. NSE da família, meta-emoção materna) e pelos recursos individuais das crianças nomeadamente as suas competências cognitivas, e em particular, as capacidades verbais (Bennett, Bendersky, & Lewis, 2005; Cutting & Dunn, 1999; Izard, 2001; DeRosnay & Harris, 2002). No entanto, Tronick (1989) e Izard (2001) sugerem que as competências para compreender e discriminar os sinais emocionais e responder de modo socialmente adequado são, de alguma forma, independentes do desenvolvimento cognitivo, sendo influenciadas por fatores constitucionais, como por exemplo, o temperamento da criança.

A criança estará preparada para entrar na escola, ter êxito e ter um bom ajustamento, se apresentar um bom desenvolvimento em todas as áreas, cognitiva, social e emocional que lhe permita processar de forma eficaz a informação social que o contexto escolar apresenta. O desenvolvimento psicossocial resulta da interação entre a criança e os diferentes contextos em que se movimenta – a família, a escola, o grupo de pares e outros contextos mais alargados, sociais ou

institucionais - confrontando-se nestes contextos com experiências relacionais múltiplas e diversificadas. Assim, o grupo de pares constitui um contexto de aprendizagem básico e de apoio para os desafios do crescimento psicológico e social com que a criança se confronta. Os pares são, à semelhança dos pais, importantes agentes de socialização, tendo igualmente um impacto substancial na realização académica e no desenvolvimento social das crianças e dos adolescentes (Vitaro, et al., 2009; Wentzel, 2003, 2009; Wentzel, Barry & Cadwell, 2004).

A revisão da literatura sistematizada neste capítulo indicia que os antecedentes (temperamento da criança e meta-emoção parental) e processos (cognitivos, emocionais e sociais) do processamento da informação social se associam com a aceitação pelos pares. Conferidas empiricamente estas associações, os antecedentes e os processos assumem no modelo hipotético apresentado em seguida, um valor preditivo face à aceitação pelos pares.

3.3. Modelo Integrado dos Preditores da Aceitação pelos Pares

O modelo do processamento da informação social (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1886; Lemerise & Arsenio, 2000), identifica os antecedentes integrados na base de dados e os processos cognitivos, emocionais e sociais, envolvidos no processamento da informação social que decorre ao longo de seis etapas – codificação, interpretação, clarificação de objetivos, construção ou acesso de resposta, tomada de decisão e determinação comportamental. Como já foi referido anteriormente, no decorrer das duas primeiras etapas a criança codifica e interpreta os estímulos sociais. A criança atende de forma seletiva a determinados aspetos da situação e a alguns indicadores internos, codifica-os e depois interpreta-os. Depois de interpretada a situação social, no decorrer da terceira etapa, a criança terá de selecionar um novo objetivo para a situação ou prosseguir com o objetivo já existente. Durante a quarta etapa são criadas respostas alternativas para lidar com as exigências da situação. Na quinta etapa, a criança avalia as consequências das diferentes respostas e seleciona a mais adequada para implementar a tomada a decisão e, finalmente, na sexta etapa a criança apresenta a resposta selecionada (Crick & Dodge, 1994).

Na investigação desenvolvida no âmbito da presente tese de doutoramento será testado um modelo teórico hipotético em que os componentes do Modelo do

processamento da informação social – antecedentes e processos – são operacionalizados através de um conjunto de variáveis que assumem um papel diferenciado durante as seis etapas do processamento da informação social que determinarão a aceitação pelos pares.

Este modelo hipotético foi nomeado *Modelo integrado dos preditores da aceitação pelos pares* e aparece representado na Figura 4. Baseando-se no Modelo integrado dos processos cognitivos e emocionais do processamento da informação social (Lemerise & Arsenio, 2000), este modelo apresenta contudo um carácter linear, dadas as exigências metodológicas colocadas pela verificação de um modelo circular. O modelo integra os antecedentes, constituídos pelo temperamento da criança e pela meta-emoção parental, que se associam à aceitação pelos pares e a todos os processos cognitivos, emocionais e sociais envolvidos nas diferentes etapas do processamento da informação social, que se detalham de seguida.

Na primeira etapa do processamento da informação social o indivíduo atende e codifica o estímulo social. Durante a interação social o indivíduo terá que dirigir a sua atenção e perceber um conjunto de sinais verbais e não-verbais e de sinais do contexto social, que irão fornecer pistas acerca da intenção do outro (Runions, et al., 2013); sendo esta uma manifestação da componente cognitiva e emocional da empatia (Falcone et al., 2008). A percepção irá possibilitar o conhecimento e a interpretação dos estímulos sensoriais que integram o processamento da informação social. A atenção permitirá à criança tomar consciência do meio envolvente e focar no estímulo a processar (Viana & Cruz, 1996) e irá permitir à criança comparar as informações processadas com as contidas na memória. Assim, a codificação depende dos processos cognitivos do sujeito e das características do meio envolvente (Greco, 2002).

Durante a interpretação (segunda etapa), o estímulo social é sujeito a um conjunto de processos que resultam na atribuição de um significado (Crick & Dogde, 1994). A interpretação poderá incluir uma análise das causas, das atribuições e das intenções. Esta análise será influenciada pelas autoavaliações e avaliações dos outros face ao objetivo a alcançar e também pelas memórias do sujeito de prestações anteriores. O significado atribuído ao estímulo será determinado: (a) pelas memórias contidas na base de dados (nomeadamente as reações parentais às reações negativas das crianças), (b) pelas características temperamentais da criança (nomeadamente, a sua afetividade negativa), (c) pela capacidade do sujeito

reconhecer e interpretar de forma correta as emoções dos outros (e.g. conhecimento emocional) e (d) pela capacidade de integrar os seus objetivos com os objetivos dos seus pares (e.g. cooperação) (Lemerise & Maudlen, 2010). Os estudos revelam que as crianças que apresentam níveis elevados de afetividade negativa apresentam um viés atribucional negativo (por exemplo, tendem a ler como ameaçadoras as situações sociais ambíguas) que afeta a qualidade do processamento da informação social e, por isso, manifestam menos comportamentos pró-sociais e apresentam um pior ajustamento social (Eisenberg, et al., 2000; Wilson, Lipsey, & Derzon, 2003). Prevê-se que, durante a codificação e a interpretação, os esquemas sociais armazenados na memória e a afetividade negativa da criança, influenciem diretamente os processos atencionais e perceptivos, o conhecimento emocional e a cooperação.

Depois de cristalizada as etapas da codificação e da interpretação, na terceira etapa a criança clarifica e avalia as implicações da sua interpretação de forma a determinar uma resposta comportamental (Crick & Dodge, 1994). A criança antecipa as consequências que decorrerão do objetivo definido e as potenciais repercussões sociais dessa resposta.

Na quarta etapa do processamento, em que a criança terá que, a partir das experiências anteriores retidas na memória, antecipar respostas e proceder à avaliação das consequências emocionais e sociais das mesmas (Crick & Dodge, 1994), destaca-se o papel da regulação emocional e do autocontrolo (Lemerise & Arsenio, 2000). A capacidade da criança manter a sua atenção num determinado estímulo afetivo em detrimento de outro (negativo), constitui um dos principais componentes da regulação emocional (Wilson & Gilbert, 2003). Esta regulação emocional potencia a qualidade do processamento da informação social (Bauminger & Kimhi-Kind, 2008), pois permite à criança monitorizar, avaliar e modificar as suas reações emocionais, ajustando-as aos objetivos definidos (Thompson, 1994). O autocontrolo refere-se a um conjunto de comportamentos e estratégias, reveladores da avaliação cognitiva que a criança desenvolve tendo em vista objetivos sociais previamente selecionados (Kazdin, 1994), podendo levar à manutenção ou à mudança de um determinado comportamento.

Depois da criança avaliar as potencialidades da sua resposta e considerar as consequências sociais positivas e negativas do seu comportamento (Crick & Ladd, 1990; Slaby & Guerra, 1988), na quinta etapa irá priorizar os objetivos a atingir e

tomar uma decisão. Os objetivos sociais das crianças em idade escolar são sempre dominados pela impressão que julgam produzir junto dos seus pares. Articulam-se assim os objetivos centrados no indivíduo (a criança que quer cumprir os seus objetivos de forma imediata) com os objetivos centrados no grupo (a criança que quer ser aceite pelos pares e que visa manter a proximidade face ao grupo). O equilíbrio entre estes dois objetivos será determinado pela capacidade empática da criança e será manifesto através da componente social da empatia - a assertividade - que surge em estreita associação com a competência linguística (Falcone et al., 2008; Ojanen, Gronroos, & Salmivalli, 2005).

As crianças que possuem um bom vocabulário emocional são mais capazes de expressar de forma ajustada as suas emoções e refletir sobre elas e sobre as emoções dos outros, potenciando desta forma o seu conhecimento emocional e a sua regulação emocional (Shields, Dickstein, Seifer, Giusti, Magee, & Spritz, 2001). A expressão emocional positiva, aberta e genuína, emparelhada com uma boa competência linguística, aumenta a probabilidade do comportamento exibido na sexta etapa (determinação comportamental), ser avaliado positivamente pelos outros, potenciando assim os níveis de aceitação pelos pares (Marchezini-Cunha & Tourinho, 2010).

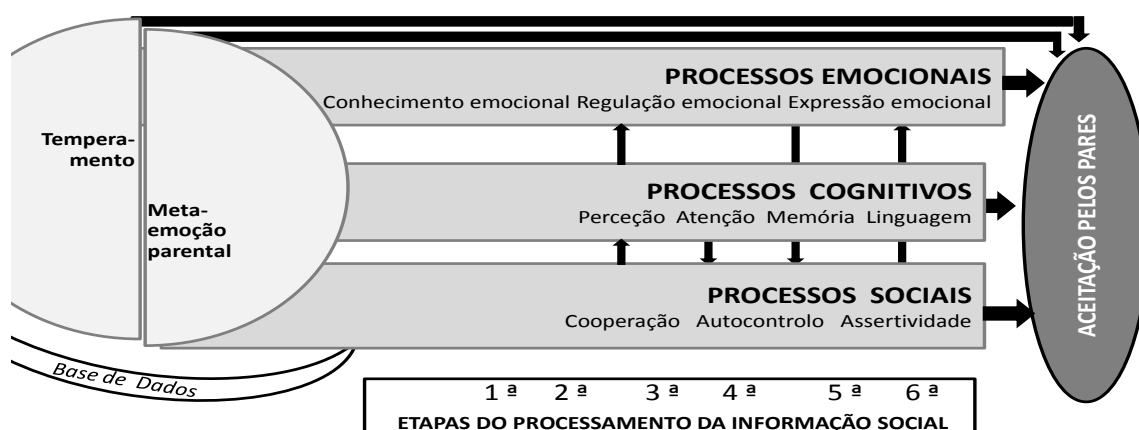


Figura 4: Modelo Integrado dos Preditores da Aceitação pelos Pares.

3.3.1. Determinantes do Modelo Integrado dos Preditores da Aceitação pelos Pares

Nesta secção será abordado o efeito dos determinantes individuais e ambientais nas variáveis consideradas no modelo integrado dos preditores da aceitação pelos pares. Serão apresentados dados empíricos que apoiam o papel do género da criança e do NSE da família nos antecedentes, nos processos implicados no processamento da informação social e na aceitação pelos pares.

Determinantes individuais

Enquanto categoria e construção social, o género refere-se aos papéis veiculados por uma sociedade, papéis que definem os comportamentos como sendo apropriados e característicos de homens/rapazes e de mulheres/raparigas. O conceito de género deve então ser entendido numa forma relacional e não estática, dado que constitui algo que os seres sociais fazem e não algo que eles têm: “Gender is thus not a property of individuals, some “thing” one has, but a specific set of behaviors that are produced in specific social situations.” (Kimmel, 2000, p. 90). Desta forma, pode dizer-se que o género é um atributo situacional, presente nas interações sociais quando se produzem comportamentos que os outros avaliam como tipicamente masculinos ou femininos.

O género assume um papel relevante no processamento da informação social com implicações empiricamente comprovadas (Wright & Fagan, 2012) e será considerado no presente estudo. Uma vez que grande parte dos estudos acerca do processamento da informação social se focalizam nos comportamentos agressivos (Vasconcellos, et al., 2006) e alguns destes estudos envolvem exclusivamente rapazes (e.g. Schultz & Shaw, 2003), nem sempre as conclusões retiradas acerca do processamento da informação social se podem generalizar às raparigas (Crick & Grotpetter, 1995).

A investigação tem realçado diferenças de género no viés atribucional hostil de crianças e adolescentes agressivos. As raparigas apresentam menos viés atribucional hostil do que os rapazes (Archer, 2004; Peets, Hodges, Kikas, & Salmivalli, 2007). Outros estudos analisaram as diferenças de género em cada uma das fases do processamento da informação constatando que, na fase da

codificação, as raparigas apreendem mais informação do que os rapazes (Bauminger, Schorr-Edelsztein, & Morash, 2005) e superam-nos na interpretação de indícios cognitivos preditivos de emoções essenciais para o sucesso das primeiras fases do processamento da informação social (Lagattuta, Wellnan, & Flavell, 1997).

As diferenças de género também se manifestam nas últimas etapas do processamento da informação social, sendo que as raparigas avaliam como negativas as respostas agressivas, enquanto que os rapazes apresentam mais avaliações positivas face ao comportamento agressivo (Goldstein & Tisak, 2004). As diferenças encontradas nos processos de avaliação das respostas agressivas poderão explicar as suas diferentes formas de manifestação em rapazes e raparigas. As raparigas tendem a manifestar uma agressão mais relacional enquanto que os rapazes agredem mais fisicamente (Wright & Fagan, 2012).

Destacados alguns dados empíricos que evidenciam as diferenças de género no processamento da informação social, serão se seguida sumariadas as diferenças de género apontadas na literatura sobre os antecedentes do processamento da informação social – o temperamento da criança e a meta-emoção parental.

Mesmo antes do nascimento, os rapazes parecem revelar níveis de atividade mais elevados do que as raparigas e mantêm-se fisicamente mais ativos durante toda a infância (DiPetro, Hodgson, & Costigan, 1996). Alguns aspetos relacionados com a extroversão e a afetividade negativa poderão ser mais aceites nos rapazes, enquanto que características temperamentais como timidez e medo, são menos desencorajadas nas meninas. O primeiro grupo de diferenças, relativo à atividade física, estará mais associado ao sexo (traços genéticos diferenciados de cada género) e o segundo, relativo aos estados emocionais, estará mais associado ao género (valores, comportamentos e atitudes que a sociedade considera apropriados em função do sexo biológico). Na investigação apresentada nesta tese, à semelhança do que acontece em grande parte da investigação desenvolvida no âmbito das ciências sociais e humanas, a análise focar-se-á nas diferenças de género.

Vários estudos revelam diferenças de género nas trajetórias que se estabelecem entre a socialização parental das emoções e o ajustamento social das crianças (Cunningham, 2003; Gottman, et al., 1996). Um estudo longitudinal revela que a meta-emoção parental prediz as habilidades sociais nas meninas e associa-se negativamente com o aparecimento de problemas internalizados nos meninos

(Cunningham, Kliewer, & Garner, 2009). A exploração que os pais fazem dos conteúdos emocionais das interações sociais com as suas filhas parece ser diferente desta mesma exploração desenvolvida com os filhos. Estas diferenças poderão ecoar os estereótipos de género culturalmente partilhados, nos quais os rapazes tendem a centrar-se mais na ação e menos na emoção. Os pais sentem como menos premente a exploração dos conteúdos emocionais das interações sociais junto dos filhos e, por outro lado, os filhos solicitam menos a ajuda dos pais para análise destes conteúdos.

A investigação desenvolvida no domínio da meta-emoção parental considera simultaneamente o género dos filhos e o género dos pais. Uma análise das correlações entre as expressões de zanga das mães e dos filhos, revela que esta relação é maior nas filhas do que nos filhos (Cole, Teti & Zahn-Waxler, 2003). Existe alguma evidência de que as mesmas intervenções desenvolvidas pelos pais e pelas mães, têm um impacto diferente no ajustamento social dos filhos, sendo as associações estatisticamente mais significativas quando existe um emparelhamento do género (Ladd & Petit, 2002; Parke, 2002).

Um outro corpo de estudos permite constatar que a meta-emoção orientada das mães de raparigas associa-se, no processamento da informação social a uma menor definição de objetivos negativos (etapa 4), potenciando de forma indireta a aceitação pelos pares. Nos rapazes não se verificam estas associações. Por outro lado, as expressões de zanga das mães predizem uma maior estabilidade dos problemas de comportamento nos rapazes do que das raparigas (Cole, et al., 2003).

Na relação entre o temperamento e a parentalidade teremos de considerar a possibilidade do género surgir como uma variável moderadora (Hoffman, Levchenko, Scott, & Baltimore, 2002). Nos rapazes, níveis de reatividade elevados e rejeição parental traduzem-se em problemas externalizados. Nas raparigas constatou-se que os mesmos níveis de reatividade e de rejeição parental, só prediziam problemas de comportamento quando associados à rejeição pelos pares (Hoffman, Levchenko, Scott, Baltimore, 2002).

Apresentado o suporte empírico das diferenças de género nos antecedentes do processamento da informação social considerados neste estudo, prossegue-se com a análise das diferenças de género nos processos cognitivos, emocionais e sociais implicados nesse mesmo processamento da informação social.

Estudos mais recentes revelam diferenças de género no domínio das competências cognitivas. As meninas apresentam uma maior velocidade de processamento da informação e uma melhor prestação nas tarefas que envolvem a memória a curto prazo. Os rapazes apresentam um melhor desempenho nas atividades que requerem processamento visual (Keith, Reynolds, Roberts, Winter, & Austin, 2011). No que concerne às capacidades verbais, as diferenças de género não assumem valores significativos (Braza, et al., 2009). Tal como foi possível constatar numa meta-análise realizada por Hyde e Linn (1988), apesar de as meninas apresentarem valores superiores nas capacidades verbais, as diferenças não são estatisticamente significativas. Quando é focado apenas o vocabulário emocional, as diferenças passam a ser significativas, com superioridade para as raparigas (Cervantes & Callanan, 1998), existindo evidência de que os pais das crianças em idade pré-escolar conversam mais sobre as emoções com as filhas do que com os filhos (Martin & Green, 2005). É provável que estas diferenças ao nível das práticas parentais contribuam para as diferenças de género no conhecimento emocional, na regulação emocional e na expressão emocional.

Nas tarefas que envolvem o conhecimento emocional as raparigas tendem a apresentar uma melhor prestação do que os rapazes (Hall, 1978). Desde o nascimento que as meninas mostram uma maior orientação social e mantêm contactos oculares mais longos, possíveis antecedentes de uma melhor regulação emocional (Cronckenberg, Leerkes, & Bárrig JÓ, 2008). Enquanto que muitas investigações consideram que estas diferenças precoces são posteriormente sustentadas pela socialização das emoções (Dunn, Bretherton, & Munn, 1987; Flannagan & Perese, 1998), outras investigações não encontram nas práticas de socialização das emoções, as causas para as diferenças de regulação emocional identificadas entre rapazes e raparigas (Eisenberg & Fabes, 1994). No entanto, são vários os estudos que realçam o papel que o processo de socialização das emoções assume no conhecimento emocional, na regulação emocional e na expressão emocional (Cunningham, et al., 2009)

Durante o primeiro ano de vida as raparigas demonstram mais medo ou timidez face a situações desafiadoras (Feingold, 1994). Por seu lado, os rapazes tendem a expressar mais zanga do que as raparigas, nas suas expressões faciais, intervenções verbais e comportamentos não-verbais (Archer, 2004; Hubbard, 2001; Maccoby, 1990). As raparigas tendem a manifestar mais compaixão (Greener, 2000)

e menos expressões negativas (e.g. zanga) do que os rapazes (Jacobs, Phelps & Rohrs, 1989; Zeman & Garber, 1996), porque antecipam consequências mais graves dessas expressões negativas (Underwood, 1997).

A expressão de agressividade para ambos os géneros e de tristeza para as meninas são atributos preditivos da rejeição pelos pares (Hatzchristou & Hopf, 1996; Stormshak, Bierman, Bruschi, Dodge, & Coie, 1999). Estudos que compararam a expressão emocional constataam que as raparigas expressam mais emoções positivas do que os rapazes (Mikami, Lerner, & Lun, 2010). Mais uma vez, no seu processo educativo, as meninas são mais orientadas para a expressão de emoções positivas (LaFrance, Hecht, & Paluck, 2003). As mães parecem também expressar mais emoções positivas com as filhas do que com os filhos (Garner, Robertson, & Smith, 1997).

De realçar que o emparelhamento de género na díade, parece também ser importante nas relações das crianças com os pares e com os professores. As crianças parecem manifestar mais expressões positivas quando interagem com pares do mesmo género (LaFrenière, Strayer, & Gauthier, 1984). Uma interação emocional negativa intensa entre professor e aluno tem um impacto diferente em rapazes e raparigas. Nos rapazes a manutenção de uma interação emocional negativa intensa com o professor aparece associado a uma rejeição pelos pares, o mesmo não acontecendo com as raparigas (Eisenberg et al., 1993).

De maneira geral, a literatura indica uma maior expressão emocional e uma maior sensibilidade às expressões emocionais por parte das meninas. Eisenberg e colaboradores (1997) encontraram diferenças de género que se traduziram numa maior busca de informações a respeito de uma situação geradora de impacto emocional, bem como na demonstração mais frequente de reações pró-sociais a essas situações por parte das meninas.

As raparigas envolvem-se em mais comportamentos pró-sociais quando comparadas com os rapazes, revelando-se também mais cooperantes (Alves, 2006; Pursell, Laursen, Rubin, Booth-LaForce, & Rose-Krasnor, 2008). Os rapazes são socialmente menos hábeis que as raparigas (Arsenio, Cooperman, & Lover, 2000) e os adolescentes relatam menos comportamentos pró-sociais do que as adolescentes (Wright & Fagan, 2012).

Tal como em relação aos antecedentes e processos implicados no processamento da informação social, também na relação com a aceitação pelos

pares existe alguma evidência relativa às diferenças de gênero. Um estudo desenvolvido junto de crianças de idades compreendidas entre os 9 e os 14 anos revela que níveis elevados de otimismo e empatia e níveis baixos de afeto positivo predizem a aceitação pelos pares. Em especial, nos rapazes o elevado afeto positivo, e a baixa empatia e ansiedade são preditores da aceitação pelos pares (Oberle, et al., 2010). Em relação à popularidade, os rapazes aparecem com níveis superiores de rejeição (Hatzichristou & Hopf, 1996) e as raparigas com níveis superiores de popularidade e inferiores de negligência (Coie et al., 1982).

Determinantes ambientais

Um dos aspetos contextuais que afeta a saúde e o ajustamento social dos indivíduos ao longo das várias etapas do seu desenvolvimento é a sua classe social (Braveman, Cubbin, Egerter, Chideya, Marchi, & et al., 2005). O NSE, o nível educacional e o nível profissional dos pais, estão normalmente correlacionados de forma moderada entre si e surgem associados ao conceito de classe social. O nível educativo dos pais, e em particular a escolaridade das mães, é uma variável fortemente associada à classe social (Hoff, et al., 2002), pelo que é frequentemente utilizada na investigação como indicador do NSE da família.

Estudos recentes revelam que as características do meio familiar no NSE baixo, nomeadamente, menor envolvimento parental, mais stress parental e práticas e comportamento parentais menos adequados, explicam os fracos resultados desenvolvimentais manifestos pela criança (Gershoff, Aber, Raver, & Lennon, 2007; Mokrova, O'Brien, Calkins, Leerker & Marcovitch, 2012; Ziv & Sorongon, 2011). O baixo rendimento económico tem sido descrito como uma condição especialmente geradora de *stress* e sofrimento, implicando risco para a saúde e bem-estar físico, mental e social da criança e para a estabilidade e o bom desenvolvimento das relações familiares (Hoff, et al., 2002).

As crianças e adolescentes das famílias mais pobres apresentam um maior risco de desajustamento comportamental, pois estão, com maior frequência, expostas a situações de doença físicas, *stress* familiar, suporte social insuficiente e depressão parental, especialmente da mãe (Masten, 2001). Attree (2004) desenvolveu uma revisão da literatura sobre a perceção do impacto do NSE junto de

crianças que cresceram em contextos de pobreza, concluindo que as mais apontadas foram as consequências ao nível do ajustamento social.

Ziv e Sorongon (2011) sistematizaram e integraram os estudos sobre o impacto do NSE no processamento da informação social, concluindo que a qualidade deste processamento surge associada com os fatores socioeconómicos. Existem evidências empíricas relativas ao cariz preditivo do nível de escolaridade da mãe nos padrões de processamento da informação social desenvolvida pelos filhos no contexto escolar (Runions & Keating, 2007). Segue-se uma sistematização do impacto do NSE nos antecedentes envolvidos no processamento da informação social, suportada pela investigação.

As características da família, das práticas educativas e do funcionamento familiar estão correlacionadas com o bem-estar socio-emocional da criança, principalmente, a sensibilidade e resposta às necessidades desta, o investimento parental e a perceção de competência parental por parte dos pais (Kowal, Kull, Kramer, & Crick, 2002).

Estudos desenvolvidos no âmbito da meta-emoção parental revelaram que as mães que apresentam níveis de escolaridade mais baixos tendem a acreditar que a experiência de emoções negativas pode ser perigosa para a criança (Rivera & Dunsmore, 2011). Num estudo desenvolvido no âmbito da meta-emoção junto de pais e avós portugueses constatou-se que os cuidadores com níveis de escolaridade mais baixos tendem a apresentar mais reações negativas face às emoções negativas das crianças, do que os adultos com mais habilitações literárias (Barreiros & Cruz, 2012).

O NSE parece também determinar a relação que os antecedentes envolvidos no processamento da informação social estabelecem entre si. Uma meta-análise desenvolvida por Liu, Wellman, Tradif e Sabbagh (2008) revela que a relação entre o temperamento e a parentalidade poderá ser determinada pelo NSE da família. Crianças de famílias com NSE baixo e que apresentam níveis elevados no fator extroversão do temperamento, têm mais probabilidade de apresentar na idade adulta problemas de saúde do que as que, apesar de apresentarem as mesmas características temperamentais, pertencem a famílias com NSE mais elevado (Appleton, Buka, McCormick, Koenen, Loucks, & Kubzansky, 2012).

Ao longo da revisão da literatura sumariada anteriormente constatou-se que o NSE da família se associa de forma significativa com o temperamento da criança e

com a meta-emoção parental. Os próximos parágrafos sistematizam os dados empíricos que revelam associações entre o NSE da família e os processos implicados no processamento da informação social.

As crianças provenientes de famílias com NSE mais elevado tendem a apresentar resultados também mais elevados nos testes de inteligência (Braghirolli, 1990; DalVesco, Mattos, Benincá, & Tarasconi, 1998). Estas crianças usufruem de melhores oportunidades de desenvolvimento físico, emocional e intelectual, proporcionadas por melhores condições físicas e sociais na estimulação das suas capacidades (Braghirolli, 1990). Além disso, têm um acesso privilegiado aos bens culturais menos disponíveis para a maior parte da população, incluindo-se aqui materiais e situações semelhantes às usadas em testes académicos e em avaliações psicológicas. Os pais com um nível que de escolaridade mais elevado promovem mais frequentemente a estimulação cognitiva e o apoio emocional junto dos seus filhos, do que os pais com um nível de escolaridade mais baixo (Tudge, Hogan, Lee, Tammeveski, Meltas, & Kuakova, 1999).

Os estudos revelam que as crianças provenientes de famílias com NSE mais baixo apresentam um funcionamento emocional mais pobre (Shonkoff, Boyce, & McEwen, 2009). Sabe-se que o funcionamento emocional da criança reflete um conjunto de características que são suscetíveis de ser influenciadas pelo meio (Rothbart & Bates, 1998). O nível de escolaridade dos pais aparece associado com o desenvolvimento de estratégias mais eficazes de regulação emocional nos filhos (Shonkoff & Phillips, 2000). As crianças com níveis de elevada reatividade emocional podem usufruir da aprendizagem de estratégias de regulação emocional, contudo, os pais com um nível de escolaridade mais baixo parecem ser menos eficazes no treino destas estratégias junto dos seus filhos. Os recursos físicos e emocionais existentes em famílias com NSE mais favorecido diminuem o impacto das dificuldades emocionais, enquanto que a sua ausência nas famílias com NSE baixo exacerba o aparecimento da disfuncionalidade e das situações de risco ao longo do desenvolvimento.

Existem estudos que revelam uma associação entre o NSE baixo e o viés atribucional de zanga que as crianças apresentam. Este enviesamento afeta a qualidade do processamento da informação social e encontra-se muitas vezes presente nas crianças rejeitadas (Schultz, et al., 2000). A instabilidade familiar e o

estado depressivo dos cuidadores parecem acentuar o viés atribucional da zanga que, particularmente nos rapazes, parece exponenciar os comportamentos agressivos fortemente associados à rejeição (Orobio de Castro, 2004; Hymel, Vaillancourt, MacDougall, & Renshaw, 2002; Salehi, Noah, Baba, & Jaafer, 2013; Peets, et al., 2007).

O NSE baixo fragiliza quer os antecedentes, quer os processos implicados no processamento da informação social e potencia o aparecimento de ciclos de rejeição. As crianças provenientes de NSE médio alto passam mais tempo com os amigos, o que lhes permite mais oportunidades para treinar e melhorar as suas competências sociais. As crianças de NSE baixo estão menos envolvidas em atividades extra-curriculares e de tempos livres com os pares depois da escola e durante o intervalo (Schneider, Richard, Younger, & Freeman, 2000).

Face aos dados empíricos sistematizados constata-se que o impacto do NSE se faz sentir em todos os componentes do modelo integrado dos preditores da aceitação pelos pares, pelo que será considerado na investigação que integra esta tese.

Neste capítulo apresentamos a investigação que suporta o processamento da informação social nas crianças associado à aceitação pelos pares. Centramo-nos essencialmente, nos diversos tipos de preditores e propusemos um modelo integrado a ser testado na parte empírica desta tese. No capítulo seguinte consideramos o impacto da aceitação pelos pares no ajustamento comportamental e na competência académica.

CAPITULO IV

**O IMPACTO DA ACEITAÇÃO PELOS PARES NO AJUSTAMENTO
COMPORTAMENTAL E NA COMPETÊNCIA ACADÉMICA – CONTRIBUTOS
PARA UM MODELO INTEGRADO DO IMPACTO DA ACEITAÇÃO PELOS PARES**

CAPITULO IV

O IMPACTO DA ACEITAÇÃO PELOS PARES NO AJUSTAMENTO COMPORTAMENTAL E NA COMPETÊNCIA ACADÉMICA – CONTRIBUTOS PARA UM MODELO INTEGRADO DO IMPACTO DA ACEITAÇÃO PELOS PARES

Uma vez identificados e fundamentados os preditores da aceitação pelos pares, cumpre neste capítulo proceder à revisão da literatura que suporta o impacto da aceitação pelos pares no ajustamento comportamental e na competência académica das crianças. Será assim apresentado um segundo modelo hipotético que expande o apresentado no capítulo anterior.

Este referido modelo partilha do enquadramento teórico relativo aos antecedentes e processos implicados no processamento da informação social associado á aceitação pelos pares. Este capítulo apresenta uma sistematização dos dados empíricos relativos ao impacto da aceitação pelos pares no ajustamento comportamental e na competência académica das crianças. As trajetórias identificadas na revisão da investigação serão representadas num segundo modelo hipotético, que integra não só os antecedentes, os processos e a aceitação pelos pares, mas também o seu impacto nos resultados desenvolvimentais (comportamentais e académicos). Este modelo foi portanto denominado *Modelo integrado do impacto da aceitação pelos pares*.

4.1. Impacto da aceitação pelos pares no ajustamento comportamental e na competência académica

A aceitação pelos pares, frequentemente definida como a capacidade de iniciar e manter interações efetivas e positivas com pares (Rubin, et al., 2006), constitui uma das tarefas centrais da infância e constitui um preditor robusto do funcionamento social e desempenho académico futuros do indivíduo. Desde a década de 1970 que os teóricos do desenvolvimento psicológico têm sublinhado o significado especial que a aceitação pelos pares assume na adaptação futura (Hartup, 1970; Kohlberg, LaCrosse, & Ricks, 1972). O grupo de pares surge nos períodos pré-escolar e escolar como um contexto social importante, determinando a associação entre o funcionamento social e a competência académica ao longo do desenvolvimento (Chen & Tse, 2008).

Desde os anos 30 do século passado, graças aos contributos teóricos de Piaget e Vygotsky e posteriores dados empíricos, que é reconhecida a importância da interação com pares para o ajustamento socio-emocional das crianças. Posteriormente, Shantz (1983) destaca o papel dos pares no desenvolvimento das competências sociocognitivas. Também os teóricos da aprendizagem referem que as interações sociais no grupo de pares criam oportunidades para aprendizagens sociais únicas e específicas, destacando o papel dos agentes socializadores (pais, pares e professores, etc.) durante a infância. A relação com os pares é especialmente significativa durante a infância e a adolescência, contribuindo para o ajustamento psicossocial da criança, associando-se à adaptação escolar e comportamental, e ao bem-estar psicológico (Bagwell, Schmidt, Newcomb, & Bukowski, 2001; Erdley, et al., 2001).

O grupo de pares dominante no contexto escolar é a turma. São precisamente os colegas da turma e os professores que avaliam competência social, ou seja, julgam a adequação dos comportamentos da criança em relação às normas vigentes em cada um dos contextos e assim determinam, em termos probabilísticos, a sua trajetória desenvolvimental.

A turma assume, neste período escolar, um papel preponderante no processo de socialização das crianças. A constituição da turma determina os pares com quem a criança passará a interagir de forma direta e contínua. As competências e os problemas partilhados na turma irão determinar a qualidade das interações entre os pares e afetar o desenvolvimento de cada criança (Hoglund & Leadbeater, 2004). A turma tende a reagir positivamente aos comportamentos das crianças aceites e de forma punitiva e crítica face às crianças rejeitadas (Ladd, Kochenderfer, & Colenan, 1997).

A turma é um contexto privilegiado para a determinação do estatuto sociométrico de crianças em idade escolar (Chang, 2003). Embora uma criança que seja rejeitada num grupo de pares possa ser aceite noutra grupo, habitualmente os estudos recorrem ao estatuto sociométrico definido na turma, porque este revela ser o melhor preditor do ajustamento social futuro das crianças (Parker & Asher, 1987).

A pertença da criança a uma turma onde predominam comportamentos pró-sociais prediz boas competências sociais. As mudanças regulares de residência da família e o baixo nível de escolaridade das mães surgem associados a problemas emocionais em crianças que estão integradas em turmas com pares que

apresentam poucos comportamentos pró-sociais. A instabilidade familiar vivenciada por crianças de NSE baixo associa-se a uma maior prevalência de problemas de comportamento (Hoglund & Leadbeater, 2004).

Reconhecida a importância do estatuto sociométrico definido na sala de aula do 1º ciclo do ensino básico, torna-se necessário conhecer os elementos da sala de aula que podem perpetuar determinados padrões de processamento responsáveis pela aceitação pelos pares e analisar a pessoa que pode apoiar os alunos a desmontar o viés cognitivo desencadeador de ciclos de rejeição e a minimizar o efeito da hierarquia - o professor. Os professores são os gestores das interações dentro da sala de aula e podem assumir práticas que reforçam ou contrariam os ciclos de rejeição. Os professores podem encorajar os seus alunos para que sejam mais tolerantes com os pares que se desviam do padrão comportamental e académico normativo do grupo, evitar distorções cognitivas acerca das crianças rejeitadas e minimizar o impacto das hierarquias definidas pelo grupo de pares.

O comportamento dos professores é frequentemente um modelo que as crianças seguem. A preferência que os professores manifestam por um determinado aluno poderá mediar ou moderar a relação entre os problemas de comportamento e rejeição pelos pares (Chang, Landsford, Schwartz, & Farver, 2004). Um elogio sincero do professor para um aluno rejeitado pode alterar a forma como os pares o olham, pois o professor introduz uma novidade positiva que infirma, ou pelo menos questiona, o estereótipo que o grupo desenhava do aluno (White, Jones, & Sherman, 1998).

As crianças que são populares tendem a desenvolver um processamento seletivo acerca dos seus colegas rejeitados, que perpetua como negativa a opinião acerca destes e reforça o estatuto de rejeição. A tenacidade das reputações das crianças rejeitadas, mesmo perante evidências que as refutam, encontram-se em crianças de idade pré-escolar e escolar (Mrug & Hoza, 2007). Esta será certamente uma das razões que explica a estabilidade dos estatutos sociométricos, sobretudo o estatuto de rejeição (Coie & Dodge, 1983; Newcomb & Bukowski, 1983), comprovada por inúmeras investigações desenvolvidas em crianças de diferentes faixas etárias. Os efeitos da timidez e do isolamento social agravam-se com a idade, e a sua influência sobre a aceitação pelos pares parece acentuar-se na transição entre a idade escolar e a adolescência (Hymel, Bowker, & Woody, 1993).

Um estudo que visava analisar o nível de ajustamento com que um grupo de adolescentes vivenciava uma transição escolar, revelou que o número de amigos diminuía mas o nível de aceitação pelos pares mantinha-se. Os dados revelam uma estabilidade do nível de aceitação pelos pares e o cariz preditor deste face à adaptação manifesta pelos adolescentes no período pós-transição (Kingery, et al., 2011). O sentimento de pertença e o apoio emocional e instrumental que a aceitação pelos pares promove no indivíduo, parece protegê-lo aquando das transições, facilitando a sua adaptação aos novos contextos (Wentzel, 2009).

A investigação tem tentado compreender de que forma é que as características ambientais e individuais da criança em idade escolar influenciam os seus processos cognitivos, sociais e emocionais, e se associam à aceitação à aceitação pelos pares e ao seu ajustamento social e ao desempenho académico (Chen & Tse, 2008; Nelson, Rubin, & Fox, 2005; Oberle & Schonert-Reichel, 2013; Ziv, 2013).

4.1.1. Ajustamento comportamental

Na revisão da literatura constata-se que a rejeição pelos pares surge frequentemente associada aos problemas de comportamento (Kochel, et al, 2012; Oberle, Schonert-Reichl & Thomson, 2010). Os problemas de comportamento incluem os problemas internalizados, os problemas externalizados e a hiperatividade. Os problemas externalizados incluem um conjunto de problemas que resultam de conflitos com o ambiente, enquanto que os problemas internalizados envolvem conflitos com o *self* (Wangby, Bergman, & Magnusson, 1999). A hiperatividade caracteriza-se por um padrão consistente de desatenção e de comportamentos hiperativos-impulsivos, implicando prejuízo para o indivíduo em pelo menos dois contextos diferentes (Monopoli, & Kingstron, 2011).

Entre os múltiplos fatores de risco preditores de problemas externalizados incluem-se os aspetos relacionados com a rejeição pelos pares (Bagwell et al., 2001). Do ponto de vista afetivo/emocional, as crianças avaliadas como rejeitadas referem, frequentemente, sentimentos de solidão e insatisfação social (Cassidy & Asher, 1992). Apresentam também uma maior tendência para desenvolver problemas de comportamento, tornando-se, por exemplo, excessivamente

agressivas ou antissociais (Sandstrom & Coie, 1999). Um estudo recente considera que estes problemas de comportamento refletem as fragilidades dos processos cognitivos implicados nas seis etapas do processamento da informação social (Salehi, et al., 2013).

As crianças com maior conhecimento emocional respondem de forma mais positiva aos pares e aos professores, tornam-se mais capazes de verbalizar as suas emoções. Estão também mais prontas a mostrar empatia e preocupação com os outros, sugerindo que o conhecimento emocional facilita as interações sociais e as relações interpessoais ao contribuir para a aceitação entre pares. Efetivamente, crianças mais conhecedoras das emoções dos outros serão mais capazes de negociar as situações de interação com os pares, obtendo, assim, melhores resultados e menor número de conflitos (Miller et al., 2006).

A capacidade de perceber e nomear emoções, quando em défice, conduzem a uma expressão emocional inadequada ou insuficiente, prejudicando a competência social. Esta capacidade é também, fundamental para o desenvolvimento da empatia e da simpatia. A empatia está positivamente associada ao comportamento pró-social e negativamente associada à agressividade e ao comportamento antissocial (Arsenio & Lover, 1997; Denham & Burger, 1991; Eisenberg & Fabes, 1998; Miller & Olson, 2000).

Greener (2000) constatou que crianças entre os 8 e os 12 anos de idade descritas pelos seus pares como apresentando mais comportamentos pró-sociais, apresentam menos problemas de comportamento do que aquelas que são descritas como menos pró-sociais. De realçar que, quando a popularidade não é acompanhada por comportamentos pró-sociais, poderão surgir conflitos interpessoais e problemas de comportamento externalizados (Chen, Liu, & Li, 2000). Contrariamente ao previsto pelos modelos de processamento da informação, existem casos excecionais, maioritariamente rapazes, em que a agressão e a popularidade surgem associados. Nestes casos, a agressão surge como uma forma de domínio sobre o grupo e de aceder a um estatuto de poder sobre o outro (Estell, Cairns, Farmer, & Cairns, 2002; Prinstein & Cillessen, 2003; Rodkin, Framer, Pearl, & Van Acker, 2006). As respostas agressivas não resultam de um viés do processamento da informação, mas surgem como uma forma de afirmação junto do grupo de pares (Woods, 2009).

Os comportamentos agressivos são manifestações comuns nos quadros depressivos, sobretudo nos rapazes (Jeffrey, 2003). A investigação mostra uma associação entre níveis baixos de aceitação pelos pares e problemas internalizados, nomeadamente depressão (Schwartz, Gorman, Duong, & Nakamoto, 2008). Existe também alguma evidência da rejeição pelos pares como um preditor da depressão (Brendgen, Vitaro, Turgeon, & Poulin, 2002; Chen, et al., 2000; Lansford, Capanna, Dodge, Caprara, Bates, & Petit, 2007). Outros estudos revelam que a depressão fragiliza a aceitação pelos pares (Kochel, et al., 2012). Os quadros depressivos podem potenciar o aparecimento de comportamentos agressivos e manifestações de desamparo, que conduzirão à rejeição pelos pares (Agoston & Rudolph, 2013).

Relativamente aos problemas internalizados que envolvem conflitos com o *self*, um outro corpo de estudos revela que as crianças e os adolescentes com uma imagem negativa de si próprios, têm uma maior probabilidade de ser rejeitados pelos pares (Ladd & Price, 1986; Nelson, et al., 2005). A rejeição experienciada parece influenciar negativamente o desenvolvimento do seu autoconceito, especialmente nas raparigas (Nelson et al., 2005). Estudos desenvolvidos junto de crianças entre os 8 e os 10 anos revelam que a aceitação pelos pares medeia a relação entre o isolamento social/timidez e a aceitação pelos pares percebida pela criança (Boivin & Hymel, 1997).

Na revisão da literatura realizada os problemas de comportamento, ora surgem como o resultado do impacto da aceitação pelos pares, ora como preditores da aceitação pelos pares. Nesta investigação, os problemas de comportamento serão considerados resultados desenvolvimentais do processamento da informação social, tal como a competência académica.

4.1.2. Competência Académica

A investigação revela que a aceitação pelos pares se relaciona com a motivação para o sucesso académico (Wentzel, 1991) e que as crianças de estatuto social rejeitado têm menos interesse pela escola (Wentzel & Asher, 1995) e resultados escolares mais negativos (Coie, et al., 1990; Parker & Asher, 1987). A associação entre a aceitação pelos pares e a motivação académica, a par do desejo

de manter o estatuto sociométrico, podem reforçar o investimento académico e aumentar a motivação do aluno ao longo do tempo (Estell, et al., 2002). Estes resultados poderão ser explicados pelo facto de: (1) a aceitação dos pares tender para a promoção e adoção das normas institucionais, enquanto que a rejeição pode levar à negação destas normas (Wentzel & Asher, 1995); (2) algumas das características individuais das crianças provenientes de famílias com NSE elevado, promotas da aceitação pelos pares, podem levar também ao sucesso académico (Wentzell, 1991), como, por exemplo, o controlo pelo esforço que revela a capacidade da criança para regular as suas emoções e os seus comportamentos (Caspi & Shiner, 2006).

O grupo de pares pode afetar o desenvolvimento individual de várias maneiras, entre as quais a aprendizagem social e o apoio mútuo. As crianças que integram um grupo de pares que se caracterize pela cooperação, tenderão a envolver-se em atividades que são socialmente valorizadas, como por exemplo, fazer os TPC e ajudar os colegas que estão com mais dificuldades. As crianças que apresentam níveis mais elevados de autocontrolo terão mais facilidade em se envolver em tarefas académicas, pois o autocontrolo favorece a competência académica. A investigação tem revelado que os comportamentos pró-sociais e cooperativos e a aceitação pelos pares estão associados com o sucesso académico (Chen, Rubin & Li, 1997; Welsh, Parke, Widman, & O'Neil, 2001).

De acordo com a investigação, a competência emocional promove o sucesso académico. A competência emocional parece beneficiar as relações professor-aluno, os níveis de aceitação pelos pares e os níveis de atenção dedicados às tarefas académicas (Trentacosta & Izard, 2007). O conhecimento emocional é considerado uma capacidade sociocognitiva (Mostow et al., 2002), está relacionado com a competência verbal (Smith & Walden, 1998), tendo ficado demonstrada a associação direta com a competência académica (Trentacosta & Izard, 2007). A investigação tem consistentemente estabelecido associações positivas entre o conhecimento emocional, a competência social e o sucesso escolar (McClelland, Morrison, & Holmes, 2000; Mostow et al., 2002). Pelo contrário, a ausência de conhecimento emocional reduz a riqueza das interações com os pares, afetando a disposição emocional, a concentração e a motivação para a realização das tarefas escolares (Izard et al., 2001).

As crianças com maior capacidade para reconhecer e nomear emoções são mais aceites pelos pares, têm melhores resultados académicos, mesmo quando se controla a competência verbal (Garner, et al., 1994; Izard, 1971), e apresentam melhor adaptação e sucesso escolar (Walden & Field, 1990).

Uma meta-análise desenvolvida por Kavael e Forness (2000) revela que 75% das crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam dificuldades ao nível das habilidades sociais. Estudos desenvolvidos com base no modelo de processamento da informação social (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1996) constatarem diferenças ao longo das etapas do processamento da informação social entre os alunos com e sem dificuldades de aprendizagem (Bauminger, et al., 2005; Tur-Kaspa & Bryan, 1994). Estes resultados reforçam o debate ainda em aberto sobre a origem das dificuldades de aprendizagem – socio-emocional ou cognitivo-académica. Embora sem consensos quanto ao sentido da relação de causalidade, a investigação é consensual a reconhecer que a rejeição pelos pares e o nível baixo de aceitação pelos pares diferenciam de forma consistente o grupo das crianças com dificuldades de aprendizagem do grupo das crianças sem dificuldades de aprendizagem (Tur-Kaspa, 2002), tendendo o estatuto a manter-se estável nos alunos com dificuldades de aprendizagem (Frederickson & Furnhan, 2001).

Em síntese, a revisão da literatura reforça a associação entre os níveis de aceitação que as crianças de idade escolar alcançam no seu grupo de pares e o ajustamento comportamental e a competência académica que revelam no contexto da turma.

4.2. Modelo Integrado do Impacto da Aceitação pelos Pares

A revisão da literatura sumariada evidencia uma associação entre a aceitação pelos pares e o ajustamento comportamental e o académico em crianças de idade escolar que será testada na investigação que integra esta tese de doutoramento. Para tal foi elaborado um modelo hipotético que designamos de *Modelo integrado do impacto da aceitação pelos pares* e aparece representado na Figura 5. Neste modelo o ajustamento comportamental será operacionalizado através dos problemas de comportamento (problemas externalizados, problemas internalizados e hiperatividade) e o ajustamento académico será operacionalizado através da competência académica.

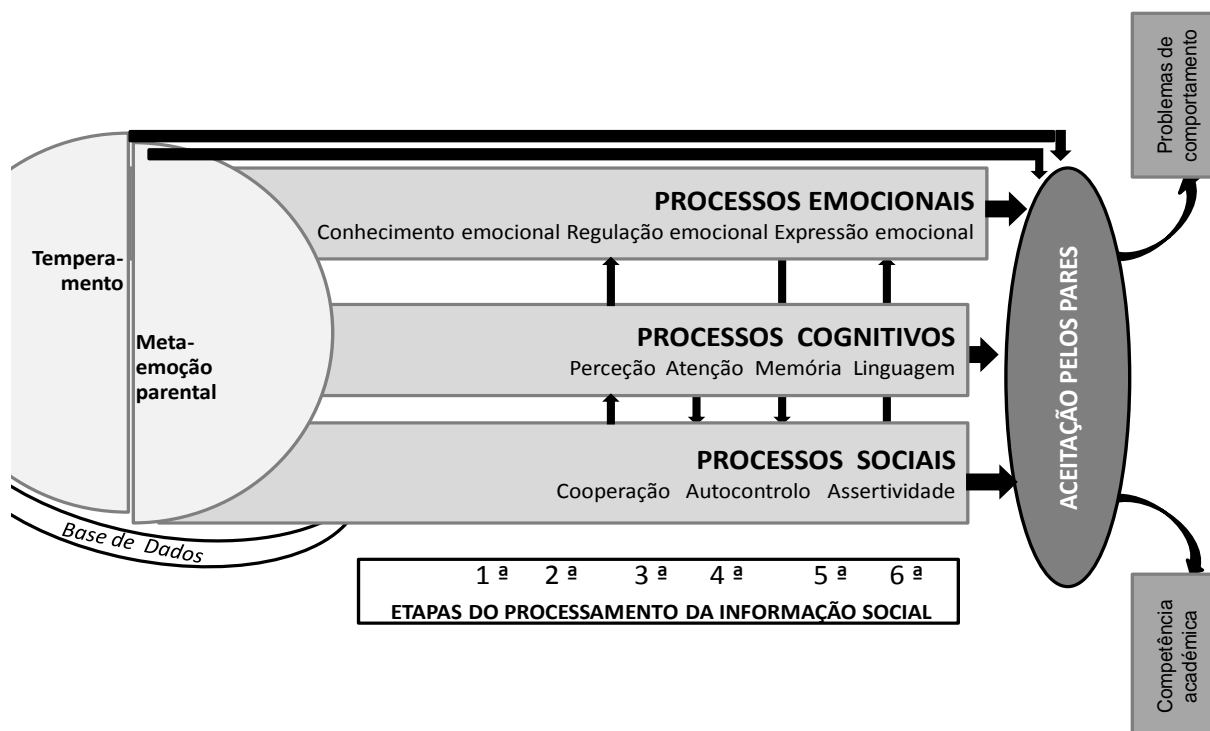


Figura 5: Modelo Integrado do Impacto da Aceitação pelos Pares

4.2.1. Determinantes do Modelo Integrado do Impacto da Aceitação pelos Pares

A investigação desenvolvida no âmbito do ajustamento comportamental e da competência académica identifica determinantes de índole individual (e.g. sexo/género da criança) e ambiental (e.g. NSE da família). Os parágrafos seguintes sumariam o impacto destes determinantes nos problemas de comportamento e na competência académica de crianças em idade escolar.

Determinantes individuais

Os problemas internalizados, os problemas externalizados e a hiperatividade variam de forma significativa em função do género (Zwirs, Burger, Schulpen, Vermulst, Hora Song, & Buitelaar, 2011). Vários estudos revelam que os rapazes revelam mais problemas internalizados do que as raparigas, sobretudo na escala das queixas somáticas (Cunningham, et al., 2009; Yang, Li, Zhang, Tein, & Liu,

2008, Zeng, 2007). Estudos desenvolvidos junto de crianças de idade escolar, mostram que pais e professores consideram que os rapazes apresentam mais problemas externalizados do que as raparigas (Alves, 2006; Yang et al., 2008). Na adolescência, os rapazes tendem a relatar mais comportamentos agressivos do que as raparigas (Wright & Fagan, 2012).

As diferenças de género não se limitam ao domínio comportamental mas estendem-se ao académico. Os rapazes tendem a ter mais problemas na escola, apresentam mais insucesso escolar e mais retenções e abandono escolar do que as raparigas (Michaelis, Smither, & MacConnell, 2011). Estas, por seu lado, obtêm valores mais elevados na escala de competência académica do que os rapazes (Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette, & Del Prette; 2006), participam mais em atividades culturais e são mais encorajadas do que os rapazes a fazer uso desse conhecimento de forma a promover o seu sucesso académico (Dumais, 2002).

Um estudo longitudinal revelou que as diferenças de género também são identificadas através das avaliações dos pais que predizem diferenças posteriores no desempenho da matemática, aparecendo os rapazes como mais competentes do que as raparigas (Herbert & Stipek, 2005). Os resultados de um estudo europeu desenvolvido no âmbito do programa PISA 2009, evidencia diferenças de género no desempenho nas várias áreas curriculares, nomeadamente na língua materna, nas ciências e na matemática (Carvalho, Ávila, Nico & Pacheco, 2011).

A diferença mais notória entre géneros no que respeita ao desempenho académico reside na vantagem das raparigas relativamente à leitura. Em média, as raparigas leem mais e gostam mais de ler, do que os rapazes. Esta vantagem verifica-se em todos os países, independentemente da faixa etária, dos períodos do inquérito e dos programas de estudo. Na matemática, os rapazes apresentam resultados semelhantes aos das raparigas, no quarto e oitavo anos de escolaridade, na maioria dos países. A vantagem dos rapazes surge nos últimos anos de escolaridade e é especialmente visível entre os estudantes que frequentam os mesmos programas de ensino e que estão na mesma faixa etária. É no domínio das ciências que as diferenças de género são mais ténues. Apesar das raparigas apresentarem, na maioria dos países, resultados equivalentes aos dos rapazes, elas têm, tendencialmente, menos confiança do que os rapazes nos conhecimentos adquiridos sobre ciências. Contudo, tanto os rapazes quanto as raparigas interessam-se igualmente por ciências e não existem diferenças acentuadas entre

as inclinações das raparigas e dos rapazes para utilizar a ciência em estudos ou trabalhos futuros (Carvalho et al., 2011).

O género é apenas um dos fatores individuais que influenciam o aproveitamento escolar nas diferentes disciplinas. O NSE é, também, um fator muito importante e, neste sentido, é fundamental ter em conta o contexto familiar.

Determinantes ambientais

O modelo bioecológico destaca o papel que o contexto assume no processo de desenvolvimento de qualquer indivíduo. O NSE da família determina de forma significativa os contextos e os processos que nestes ocorrem (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Tal como os conflitos familiares e conjugais, o desemprego, a violência familiar, a perturbação mental na família e a rejeição pelos pares, também o NSE baixo da família é um fator associado a problemas de comportamento e desajustamento na infância e adolescência (Marinho & Caballo, 2001; McLoyd, 1998).

Maziade e colaboradores (1990) constataram que as crianças que aos 7 anos de idade revelavam um temperamento difícil e que provinham de famílias de NSE baixo tinham uma probabilidade maior de apresentar problemas de comportamento por volta dos 12 a 16 anos. Por outro lado, poucas crianças com temperamento difícil e pertencentes a famílias estruturadas e funcionais apresentavam os problemas de comportamento, habituais em crianças com as mesmas características temperamentais pertencentes a famílias de NSE alto.

Os fatores sociodemográficos de risco, como o nível de escolaridade da mãe, predizem padrões de processamento da informação disfuncionais (Runions & Keating, 2007) e o aparecimento de problemas de comportamento no contexto escolar (Ziv & Soronon, 2011).

A escolaridade dos pais encontra-se positivamente associada com a competência social e negativamente com problemas de comportamento e problemas emocionais das crianças (Dewit, Offord, & Braun, 1998). A investigação mostra que os pais com menor escolaridade estão socialmente mais isolados, menos envolvidos com o contexto escolar e promovem menos oportunidades de aprendizagem social junto dos filhos, fora do contexto escolar (Dodge, Petit, & Bates, 1994). Nas crianças e adolescentes verifica-se uma associação entre problemas emocionais,

comportamentais e o NSE da família (Kotliarenco, Cáceres, & Fontecilla, 1997; Masten, 2001).

Vários estudos revelam que a vivência precoce da adversidade e particularmente o *stress* psicossocial infantil, pode afetar o bem-estar do indivíduo. Grande parte das disparidades que encontramos na saúde em adultos reflete as suas diferenças socioeconômicas. O NSE mais baixo expõe o indivíduo a adversidades psicossociais desde a infância (Appleton, et al., 2012). O efeito cumulativo dos fatores de *stress* associados ao NSE baixo no período pré-escolar contribui, de forma mais significativa do que os fatores genéticos, para o aparecimento de comportamentos desajustados (Brendgen, Vitaro, Boivin, Dionne, & Pérousse, 2006). Quando estes fatores são favoráveis parecem promover o ajustamento social da criança e protegê-la face ao aparecimento de problemas de comportamento no contexto escolar. No entanto, se um destes fatores apresenta índices menos favoráveis, como por exemplo os níveis de educação, a criança apresenta um risco mais elevado de apresentar problemas de comportamento. Os estudos revelam que o baixo nível de escolaridade das mães de crianças em idade pré-escolar prediz problemas de comportamento dos filhos em idade escolar (Downer & Pianta, 2006). Um estudo brasileiro de Ferreira e Marturano (2002) constatou que as crianças de NSE mais baixo apresentam mais problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem, estando menos expostas a fatores promotores do desenvolvimento, tais como envolvimento e suporte dos pais, passeios, atividades compartilhadas com os pais no lar e oferta de brinquedos.

Considerando os múltiplos fatores associados às dificuldades de aprendizagem, pode-se supor que crianças provenientes de NSE baixo possuem condições ambientais ainda mais restritas para o sucesso acadêmico, relacionadas com a falta de um espaço e de uma rotina mais orientada para o estudo e pais que não podem, ou não sabem, ajudá-las nas tarefas de casa, ou cujas preocupações com a sobrevivência os impele a negligenciar essa faceta do desenvolvimento dos filhos. Condições favoráveis, como a rotina e o tempo dedicado à realização das tarefas escolares, o ambiente físico adequado, a assistência e o incentivo dos pais, o acesso a bibliotecas e outros fatores dessa ordem, que muito contribuem para o sucesso acadêmico na escola (Baker, Kessler-Sklar, Piotrkowski, & Parker, 1999; Ferreira & Marturano, 2002), nem sempre estão disponíveis para estas crianças. A própria história da relação dos pais com a escola é geralmente marcada pelo pouco

contato e sentimentos de culpa e *stress*, devido a experiências anteriores da própria vida ou da de outros filhos (Nicholson, 1997). A percentagem de problemas de aprendizagem e insucesso escolar acaba, assim, por ser maior em crianças oriundas de NSE desfavorecidos (Fonseca, 1995), o que pode gerar um círculo vicioso entre as dificuldades de aprendizagem e a inadaptação à escola e, no limite, ocasionar abandono escolar e outros problemas no desenvolvimento socio-emocional da criança e do adolescente.

Na primeira parte desta tese foram sumariados os principais fundamentos teóricos e empíricos que conduziram à construção de dois modelos hipotéticos acerca dos preditores e do impacto da aceitação pelos pares em crianças de idade escolar. Na segunda parte deste trabalho será apresentado o estudo empírico que visa a validação empírica dos referidos modelos.

SEGUNDA PARTE**ESTUDO EMPÍRICO**

CAPITULO V

OBJETIVOS, QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E MÉTODO

CAPITULO V

OBJETIVOS, QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E MÉTODO

Na primeira parte deste trabalho procedeu-se à revisão da literatura desenvolvida no âmbito da aceitação pelos pares, a partir da qual foram elaborados dois modelos hipotéticos cuja validação empírica constitui o cerne da investigação que se apresenta nesta segunda parte. O primeiro modelo refere-se aos preditores da aceitação pelos pares em crianças de idade escolar e o segundo ao impacto da aceitação pelos pares no ajustamento comportamental e na competência académica de crianças de idade escolar. Para além dos objetivos gerais e específicos, este capítulo apresenta também as questões e as hipóteses orientadoras, bem como a descrição do método e do plano analítico desta investigação.

5.1. Objetivos Gerais e Específicos

Esta investigação tem dois objetivos gerais: 1) contribuir para a identificação dos preditores da aceitação pelos pares e 2) estudar o impacto da aceitação pelos pares no ajustamento comportamental e académico das crianças em idade escolar. Será ainda considerado o efeito das características da criança (sexo) e do contexto (NSE da família) nos modelos hipotéticos dos preditores e do impacto da aceitação pelos pares, que foram apresentados nos capítulos 3 e 4, respetivamente.

Numa primeira fase os objetivos específicos foram: (1) construir o Modelo Integrado dos Preditores da Aceitação pelos Pares (MIPAP) e testar as relações significativas entre os diferentes preditores da aceitação pelos pares, (2) testar a invariância do MIPAP quanto ao sexo da criança, e (3) analisar o impacto do NSE da família no MIPAP.

Uma vez definido o MIPAP e compreendida a sua invariância em função do sexo da criança, bem como impacto do NSE da família, pretendeu-se testar o impacto da aceitação pelos pares na competência académica e no ajustamento comportamental de crianças em idade escolar, testando-se para tal, o Modelo

Integrado do Impacto da Aceitação pelos Pares (MIIAP). Assim, nesta segunda fase do estudo, os objetivos específicos foram: (1) conhecer o efeito da aceitação pelos pares na competência académica e nos problemas de comportamento das crianças, (2) testar a invariância do MIIAP quanto ao sexo da criança, e (3) analisar o impacto do NSE da família no MIIAP.

5.2. Questões de Investigação e Hipóteses

De acordo com a literatura revista, os processos cognitivos, emocionais e sociais envolvidos no processamento da informação social predizem a aceitação pelos pares. A literatura destaca o papel que as características temperamentais e parentais assumem no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança em idade escolar. O MIPAP integra os efeitos diretos e indiretos que os antecedentes (temperamento da criança e meta-emoção parental) e os processos (cognitivos, emocionais e sociais) têm na aceitação pelos pares. Para além dos efeitos diretos e indiretos, será ainda testada a invariância deste modelo quanto ao sexo da criança e o impacto do NSE da família no MIPAP. Na validação empírica do MIPAP pretendeu-se responder a nove questões de investigação e testar 17 hipóteses em seguida apresentadas (cf. Figura 6).

Questão 1: No MIPAP os processos cognitivos (capacidade verbal), emocionais (conhecimento emocional, regulação emocional e expressão emocional positiva) e sociais (cooperação, autocontrolo e assertividade) predizem a aceitação pelos pares?

H1: Os processos cognitivos (capacidade verbal) associam-se positivamente com a aceitação pelos pares.

H2: Os processos emocionais (conhecimento emocional, regulação emocional e expressão emocional positiva) associam-se positivamente com a aceitação pelos pares.

H3: Os processos sociais (cooperação, autocontrolo e assertividade) associam-se positivamente com a aceitação pelos pares.

Questão 2: No MIPAP os antecedentes (temperamento da criança e meta-emoção parental) predizem a aceitação pelos pares?

H4: O temperamento da criança (afetividade negativa) associa-se negativamente com a aceitação pelos pares.

H5: A meta-emoção parental (reações parentais positivas) associa-se positivamente com a aceitação pelos pares.

Questão 3: No MIPAP os antecedentes (temperamento da criança e meta-emoção parental) associam-se entre si?

H6: O temperamento da criança (afetividade negativa) associa-se negativamente com meta-emoção parental (reações parentais positivas).

Questão 4: No MIPAP os antecedentes (temperamento da criança e meta-emoção parental) predizem os processos cognitivos (capacidade verbal)?

H7: O temperamento (afetividade negativa) associa-se negativamente com a capacidade verbal.

H8: A meta-emoção parental (reações parentais positivas) associa-se positivamente com a capacidade verbal.

Questão 5: No MIPAP os antecedentes (temperamento da criança e meta-emoção parental) predizem os processos emocionais (conhecimento emocional, regulação emocional e expressão emocional positiva)?

H9: O temperamento da criança (afetividade negativa) associa-se negativamente com os processos emocionais (conhecimento emocional, regulação emocional e expressão emocional positiva).

H10: A meta-emoção parental (reações parentais positivas) associa-se positivamente com os processos emocionais (conhecimento emocional, regulação emocional e expressão emocional positiva).

Questão 6: No MIPAP os antecedentes (temperamento da criança e meta-emoção parental) predizem os processos sociais (cooperação, autocontrolo e assertividade)?

H11: O temperamento da criança (afetividade negativa) associa-se negativamente com os processos sociais (cooperação, autocontrolo e assertividade).

H12: A meta-emoção parental (reações parentais positivas) associa-se positivamente com os processos sociais (cooperação, autocontrolo e assertividade).

Questão 7: No MIPAP os processos cognitivos (capacidade verbal), os processos emocionais (conhecimento emocional, regulação emocional e expressão emocional) e os processos sociais (cooperação, autocontrolo e assertividade) associam-se entre si?

H13: Os processos cognitivos (capacidade verbal) associam-se com os processos emocionais (conhecimento emocional, regulação emocional e expressão emocional positiva).

H14: Os processos emocionais (conhecimento emocional, regulação emocional e expressão emocional positiva) associam-se com os processos sociais (cooperação, autocontrolo e assertividade).

H15: Os processos cognitivos (capacidade verbal) associam-se com os processos sociais (cooperação, autocontrolo e assertividade).

Questão 8: O MIPAP é invariante quanto ao sexo da criança?

H16: O MIPAP é invariante para rapazes e para raparigas.

Questão 9: Qual o impacto do NSE da família no MIPAP?

H17: Os anos de escolaridade das mães associam-se com todas as variáveis do MIPAP.

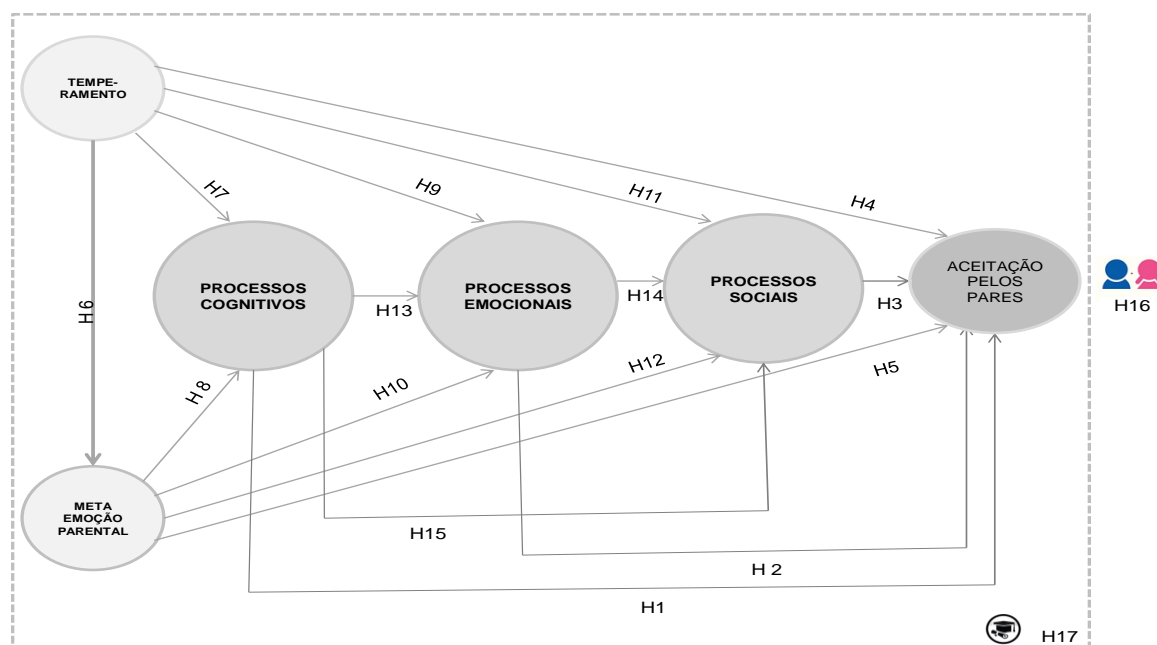


Figura 6: Hipóteses do Modelo Integrado dos Preditores da Aceitação pelos Pares

Numa segunda fase pretendeu-se testar o impacto da aceitação pelos pares no ajustamento comportamental e na competência académica de crianças de idade escolar (Questão 10), e a invariância deste impacto em rapazes e raparigas (Questão 11), formulando-se assim duas questões de investigação e propondo-se, as três hipóteses abaixo descritas (cf. Figura 7).

Questão 10: A aceitação pelos pares tem um impacto positivo no ajustamento comportamental e na competência académica?

H18: A aceitação pelos pares associa-se negativamente com os problemas de comportamento.

H19: A aceitação pelos pares associa-se positivamente com a competência académica.

Questão 11: O MIIAP é invariante quanto ao sexo da criança?

H20: O MIIAP é invariante para rapazes e para raparigas.

Questão 12:Qual o impacto do NSE da família no MIIAP?

H21: Os anos de escolaridade das mães associam-se com todas as variáveis do MIIAP.

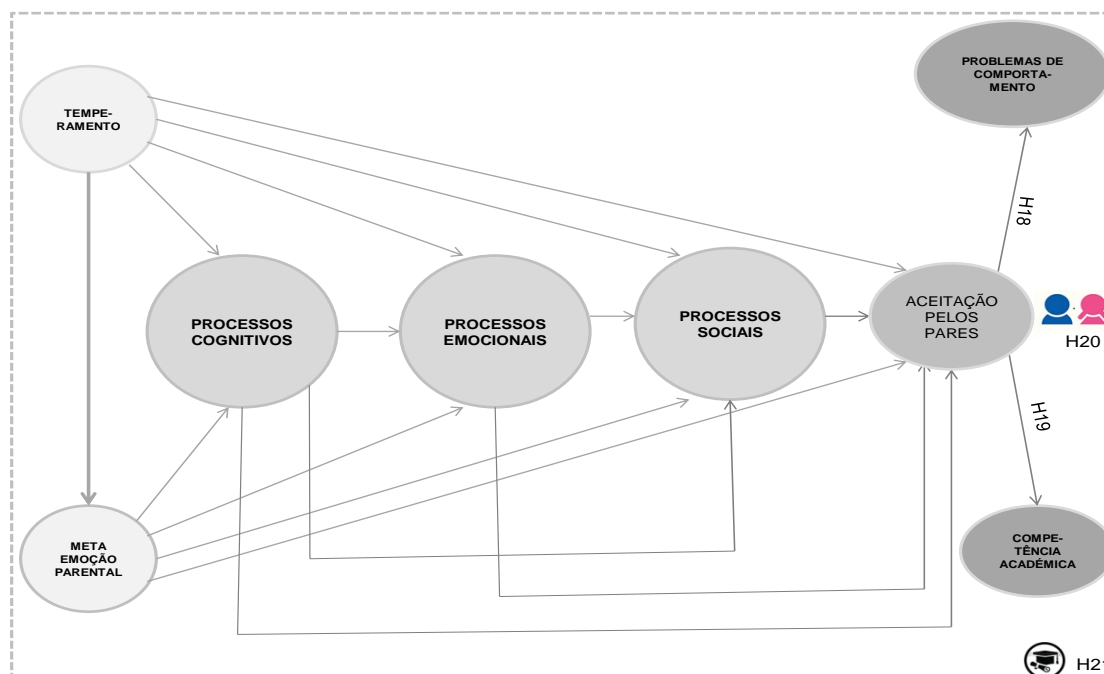


Figura 7: Hipóteses específicas do Modelo Integrado do Impacto da Aceitação pelos Pares

5.3.Método

5.3.1.Participantes

As crianças participantes neste estudo foram selecionadas de acordo com os seguintes critérios: a) frequência do 2º ano de escolaridade, b) registo de não mais do que uma retenção escolar, c) desenvolvimento adequado ao seu nível etário, d) ausência de necessidades educativas especiais, e) integração na turma com o mesmo professor desde o início do ano letivo. Pretendeu-se ainda que os participantes se distribuíssem de forma razoavelmente homogénea por sexo e escolaridade das mães.

Tendo como base uma população escolar constituída por 14 turmas do 2º ano de escolaridade, provenientes de nove escolas do Ensino Básico, participaram neste estudo 200 crianças, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos, sendo a média 6.83 e desvio padrão de 0.46. Relativamente ao sexo, 106 crianças (53%) pertencem ao sexo masculino e 94 (47%) ao sexo feminino. Das nove escolas do Ensino Básico que participaram no estudo, quatro situavam-se no perímetro urbano do Grande Porto e cinco no seu perímetro suburbano. No estudo colaboraram ainda as 14 professoras, responsáveis pelas turmas envolvidas.

Relativamente à escolaridade das mães, 19 (7.6 %) possuíam até quatro anos de escolaridade, 32 (12.7 %) completaram o 2º Ciclo do Ensino Básico, 65 (25.9%) completaram o 3º Ciclo do Ensino Básico, 48 (19.1%) concluíram o Ensino Secundário, 78 (31.0%) eram licenciadas e as restantes 9 (3.6%) possuíam o grau de Mestre e/ou Doutor. As mães apresentavam assim em média 11.90 anos de escolaridade e desvio-padrão 4.8 anos de escolaridade.

5.3.2 .Medidas e Instrumentos

A recolha dos dados incidiu sobre as crianças e sobre as mães. Nalgumas das medidas das crianças, a professora e os pares foram informantes. Apresenta-se de forma detalhada o protocolo da recolha de dados (Anexo 4) que permitiu a operacionalização das 13 variáveis integradas nos dois modelos estruturais (MIPAP e MIIAP) que constituem o cerne deste estudo.

Recorreu-se à análise de equações estruturais (AEE), utilizando o software AMOS (v.21, SPSS Inc. Chicago, IL) para testar os modelos de medida relativos às escalas de avaliação. Os modelos de medida foram testados através da análise fatorial confirmatória (AFC) em nove escalas de medida (afetividade negativa, reações parentais positivas, regulação emocional, cooperação, autocontrolo, assertividade, aceitação pelos pares, problemas de comportamento e competência académica) que integram os antecedentes, os processos e os resultados desenvolvimentais do processamento da informação social.

A AEE exige que os dados cumpram determinados pressupostos. Um dos mais importantes é o da normalidade das distribuições das variáveis. O método de estimação para o cálculo dos parâmetros do modelo foi o da máxima verosimilhança (*maximum likelihood, MLE*). Este método produz estimativas dos parâmetros centradas e consistentes, à medida que a dimensão da amostra aumenta as estimativas aproximam-se do verdadeiro valor do parâmetro populacional com distribuição normal. Assim, este método requer que os dados tenham uma normalidade para a estimação dos parâmetros. De forma a realizar a análise conjunta da normalidade das variáveis (Kline, 1998) o AMOS permite calcular índices de assimetria univariada (Sk) e achatamento ou curtose (Ku), por meio do coeficiente de Mardia (1971, cit in Marôco, 2010). A distribuição normal apresenta $SK=Ku=0$. Se todas as variáveis apresentarem valores de Sk e Ku próximos de 0, pode-se concluir que o pressuposto da normalidade multivariada é plausível. Embora não haja um consenso quanto aos valores que indicam um desvio à norma, atende-se às propostas apresentadas por Curran e colaboradores (1996) e por West e colaboradores (1995), que consideram que os princípios da distribuição normal estão assegurados quando se apresentam valores absolutos de Sk e Ku inferiores a 3 e 10, respetivamente, ou seja, assume-se o pressuposto $|Sk| < 3$ e $|Ku| < 10$ (Marôco, 2010).

Um segundo pressuposto de grande importância refere que os casos omissos devem ser tratados, uma vez que originam problemas de estimação dos parâmetros do modelo estrutural. Este problema foi superado, substituindo-se os dados omissos pela média da variável, disponível na função “Transforme” do SPSS (v.21, Chicago, Inc.) que apresenta vários métodos, tendo sido selecionado o “Serie Means”.

À semelhança dos dados omissos, também os *outliers* alteram as covariâncias entre as variáveis e influenciam as estimativas das médias, dos desvios-padrão e da covariância, fragilizando a qualidade de ajustamento de um modelo apropriado (Marôco, 2010). O diagnóstico de *outliers* multivariados torna-se por isso, uma etapa fundamental, neste estudo assegurada através da *Distância de Mahalanobis* (D^2). Esta estatística mede a distância de uma qualquer observação x_i à média de todas as observações de todas as variáveis. Calcula-se a probabilidade de uma observação ter um valor de D^2 superior à d^2 calculada para essa observação (p_1), bem como a probabilidade de a maior distância de Mahalanobis ser superior à

$d\hat{f}^2$ calculada (p_2). Assim, uma observação x_i com p_1 e p_2 inferiores a 0.05 (p_1 e $p_2 < 0.05$) será classificada como um *outlier* multivariado (Arbuckle, 2009).

Tal como já foi referido, nove das variáveis foram submetidas a uma análise fatorial confirmatória de forma a avaliar a qualidade de ajustamento dos modelos de medida teóricos à estrutura correlacional observada entre as variáveis manifestas (itens). Nos nove modelos de medida em análise a qualidade do ajustamento dos modelos foi avaliada através dos índices e valores de referência apresentados no quadro seguinte (Quadro 1).

Quadro 1: Índices de qualidade de ajustamento, descrição e valores recomendados (Luque, 2000; Marôco, 2010).

Índices de Qualidade de Ajustamento	Descrição	Valores Recomendados
Qui quadrado	Cálculo da diferença entre as matrizes de covariância observadas e esperadas; não ajustado aos graus de liberdade.	Quanto menor o valor melhor, $p < 0.05$ para ser aceitável, indicado para amostras pequenas (com menos de 200 observações)
Índice absoluto χ^2/df	Compara a qualidade do modelo <i>per se</i> , sem comparação com outros modelos.	$\chi^2/df = 1$ (ajustamento perfeito) $\chi^2/df < 2$ (ajustamento bom) $\chi^2/df < 5$ (ajustamento aceitável)
Índice absoluto GFI (<i>Goodness of fit index</i>)	Explica a proporção da covariância, observada entre as variáveis manifestas, explicada pelo modelo ajustado.	GFI = 1 (ajustamento perfeito) < 0.8 (ajustamento mau) [0.8; 0.9] (ajustamento sofrível) [0.9; 0.95] (ajustamento aceitável) ≥ 0.95 (ajustamento muito bom)
Índice relativo CFI (<i>Comparative fit index</i>)	Compara o ajustamento do modelo em estudo com os graus de liberdade com o ajustamento do modelo basal com os graus de liberdade. É independente do tamanho da amostra mas o acréscimo de número de variáveis em amostras pequenas poderá levar à diminuição do CFI.	0 = sem ajustamento 1 = ajustamento perfeito < 0.8 (ajustamento mau) [0.8; 0.9] (ajustamento sofrível) [0.9; 0.95] (ajustamento aceitável) ≥ 0.95 (ajustamento muito bom)

Índice relativo TLI (Tucker-Lewis Index)	É definido a partir do χ^2 e X^2_b com os respectivos graus de liberdade.	TLI=1 ajustamento muito bom <0.8 (ajustamento mau) [0.8;0.9[(ajustamento sofrível) [0.9;0.95[(ajustamento aceitável) ≥0.95 (ajustamento muito bom)
RMSEA (Root mean square error of approximation)	Índice de ajustamento global do modelo relativamente aos graus de liberdade.	<0.10 (ajustamento mau) [0.05;0.10[(ajustamento bom) ≤0.05 (ajustamento muito bom)
MECVI (Modified expected cross-validation index)	São utilizados para comparar modelos não aninhados quando o método de estimação é o ML, devemos eleger o MECVI em detrimento do ECVI.	Quanto menor o valor melhor

Tal como refere Patrão, Marôco e Leal (2006) as novas estruturas fatoriais dos modelos de medida ajustados à amostra serão utilizadas para estimar as notas scores nos fatores a partir dos pesos fatoriais dos itens obtidos no AMOS e para calcular a fidelidade dos constructos. O estudo da consistência interna surge como uma forma de estimar a fiabilidade. O grau de consistência das medidas será estimado através do alfa de Cronbach (Marôco & Garcia-Marques, 2006).

Para além da qualidade global de ajustamento e da fidelidade foi ainda calculada a fiabilidade e a validade dos vários instrumentos de medida. A *fiabilidade compósita*, definida por Fornell e Larcker (1981), permite estimar a consistência interna dos itens reflexivos do fator ou do constructo, indicando o grau (0-1) em que estes itens são manifestações consistentes do fator latente (Marôco, 2010). Considerou-se 0.7 como o valor mínimo para uma fiabilidade de constructo apropriada.

Para assegurar que cada modelo de medida operacionaliza o constructo que realmente pretende avaliar, analisaram-se três componentes da validade: fatorial, convergente e discriminante. A *validade fatorial* ocorre quando os itens medem o fator latente que pretendem medir; é geralmente avaliada pelos pesos fatoriais e assume-se que está assegurada quando todos os itens apresentam pesos fatoriais iguais ou superiores a 0.5. O quadrado dos pesos fatoriais padronizados (λ^2_{ij}), corresponde à fração da variabilidade total do item explicado pelo fator de cujo o

item é manifestação, designando-se por *fiabilidade individual do item*. Só quando os quadrados dos pesos fatoriais apresentam um valor igual ou superior a 0.25 ($\lambda^2_{ij} \geq 0.25$), se pode afirmar que a fiabilidade individual é apropriada. A *validade convergente* ocorre quando os itens são o reflexo de um fator e saturam fortemente nesse fator. A validade convergente é avaliada através da variância extraída da média que, quando igual ou superior a 0.5, indicia uma validade convergente adequada (Hair, Anderson, Tathan & Black, 1998). A *validade discriminante* avalia se os itens que refletem um fator não estão correlacionados com outros fatores, isto é, se os fatores definidos por um conjunto de itens são distintos. Sempre que a variância extraída da média dos fatores for igual ou superior ao quadrado da correlação entre esses fatores pode-se afirmar que os dois factores têm validade discriminante (Marôco, 2010).

Nos modelos de medida os índices de ajustamento do modelo poderão ditar a necessidade de consultar os *índices de modificação* para melhorar o ajustamento do modelo. Tal como recomenda Arbuckle (2009), as modificações dos modelos efetuadas com base nos índices de modificação só devem ser implementadas quando alicerçadas em fundamentos teóricos fortes. Na análise dos modelos de medida que constam da investigação aqui apresentada a análise dos índices de modificação foi efetuada de forma sequencial, iniciando-se pelos valores de índices de modificação mais elevados, considerando os parâmetros com índices de modificação superior a 11 ($\chi^2_{0.999;(1)} = 10.82$). Este valor está associado a uma probabilidade de erro de tipo I de 0.0001, prevenindo-se assim que se conclua que o modelo se ajusta razoavelmente bem quando o ajustamento é na realidade mau (erro tipo I).

Na análise dos índices de modificação, quando itens pertencentes ao mesmo fator apresentavam erros correlacionados, foram adicionadas as trajetórias correspondentes, sempre que justificadas do ponto de vista teórico. Quando se registava uma correlação entre itens ou erros de itens que saturavam em fatores diferentes, estes itens foram eliminados, já que porque estavam a provocar uma correlação entre fatores que teoricamente deveriam ser ortogonais (Marôco, 2010). Este é um dos três critérios apontados por Bollen (1989, pp. 314-315) para ser analisada a existência de fatores hierárquicos de ordem superior. Assim, neste estudo, sempre que nos modelos de medida se constatarem correlações

significativas entre: a) fatores de primeira ordem, e b) erros de itens que saturam em fatores latentes diferentes, e ainda quando a justificação teórica para a existência de um fator latente de ordem superior (escala) comportado por vários fatores de ordem inferior (subescala), foi testado um modelo de segunda ordem.

Numa análise final das trajetórias dos modelos de medida ajustados à amostra deste estudo, optou-se pela *retirada das trajetórias não significativas*, uma vez que estas potenciam os índices da parcimónia do modelo (cf. GFI), mas também os índices absolutos (cf. χ^2/df e GFI), os índices relativos (cf. TLI), os índices de discrepância populacional (cf. RMSEA) e os índices baseados na teoria da informação (cf. MECVI) (Marôco, 2010)

De realçar que sempre que foram introduzidas alterações no modelo de medida original, se procedeu à verificação da melhoria significativa do ajustamento do modelo modificado face ao modelo original. Para tal, foi calculado o *teste de diferenças de qui quadrados* (χ^2) que considera os χ^2 e os respetivos graus de liberdade do modelo original e do modelo modificado, recorrendo à tabela proposta por Marôco (2010, p. 355). Esta tabela permite uma leitura que considera o valor de alfa de Cronbach igual a 0.05, do $\chi^2_{0.95}$ da diferença dos graus de liberdade dos dois modelos, se este apresentar um valor superior à diferença dos χ^2 do modelo original e do modelo modificado, rejeita-se a hipótese nula (H_0) que considera que os dois modelos têm a mesma qualidade de ajustamento. Conclui-se que o modelo modificado ajustado à amostra deste estudo apresenta uma qualidade de ajustamento significativamente melhor do que o modelo original.

Sumariados os principais pressupostos estatísticos orientadores da análise dos modelos de medida, serão agora apresentadas as medidas envolvidas nesta investigação e os instrumentos que permitiram a sua operacionalização.

5.3.2.1. Antecedentes do processamento da informação social

Temperamento da criança: Afetividade Negativa

A afetividade negativa foi heteroavaliada pelas mães, através da subescala da Afetividade Negativa do Children's Behaviour Questionnaire-Short Form (CBQ, Putman & Rothbart, 2006). Trata-se de uma medida das diferenças temperamentais para crianças entre os três e os sete anos, devidamente validada para a população americana, tendo sido utilizada pelo menos num estudo realizado em Portugal (Melo, 2005).

No presente estudo as mães foram utilizadas como informantes, à semelhança do que acontece num grande número de estudos. De facto numa revisão sistemática da literatura, Klein e Linhares (2010) constataram que em 88% dos estudos sobre o temperamento, os autores recorreram a instrumentos preenchidos pelos pais e mais frequentemente pelas mães das crianças.

O CBQ (Putnam & Rothbart, 2006) é constituído por 36 itens avaliados numa escala de sete pontos, em que 1 identifica uma expressão “Totalmente falsa” e o 7 representa uma situação “Totalmente verdadeira”, existindo ainda a possibilidade do “Não Aplicável” (NA). Os itens organizam-se em três subescalas: Afetividade Negativa (12 itens), Extroversão (12 itens) e Controlo por Esforço (12 itens). A versão reduzida que usamos é referida como sendo adequada para investigações em que o temperamento da criança é uma co-variável (ou seja, em que o cerne da investigação não é o temperamento).

A afetividade negativa define a quantidade de afeto negativo relacionado com: (a) a interrupção de uma tarefa ou bloqueio de uma tarefa (*Dimensão da raiva/frustração*), (b) as qualidades sensoriais da estimulação (*Dimensão do desconforto*), (c) a dor ou perturbação antecipada (*Dimensão do medo*) e (d) a exposição a sofrimento, desapontamento e perda de objeto (*Dimensão da Tristeza*). Para além do afeto negativo atrás referenciado, a afetividade negativa descreve também o grau de recuperação emocional a partir da perturbação, excitação ou alerta geral (*Dimensão da Reatividade decrescente/Capacidade de se acalmar*).

Neste estudo utilizamos apenas a subescala da Afetividade Negativa porque esta surge como um indicador: 1) constitucional do temperamento, sendo menos permeável ao processo de socialização e 2) menos associado a problemas de comportamento.

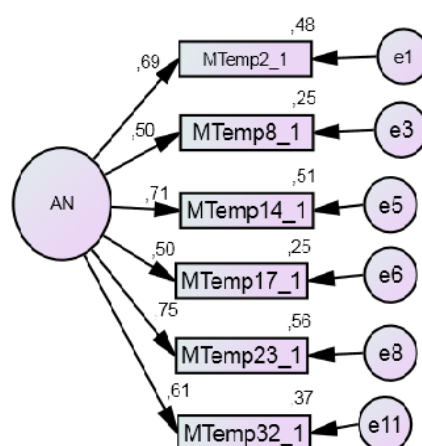
Ao contrário da afetividade negativa, o controlo pelo esforço é uma componente temperamental determinada pelo processo de socialização (Klein, 2009), pelo que não foi utilizada na presente investigação. De facto, o controlo pelo esforço só surge durante o período pré-escolar (Hill-Soderlund & Braungart-Riker, 2008).

A Extroversão é uma dimensão associada a problemas de comportamento. (Blair, 2002; Ramos, Guerin, Gottfried, Bathurst, & Oliver, 2005; Saylor, Boyce, & Price, 2003). De facto três dimensões - Nível de Atividade, Impulsividade e Timidez desta subescala aproximam-se muito das subescalas integradas na Escala de Problemas de Comportamento (ACS, Lemos & Meneses, 2002) que integra a Hiperatividade, os Problemas Externalizados e os Problemas Internalizados. A utilização desta subescala poderia produzir associações elevadas entre os antecedentes temperamentais e os resultados desenvolvimentais do processamento da informação pelo facto de haver sobreposição de conteúdos. A Extroversão não foi assim considerada na presente investigação.

A subescala da Afetividade Negativa do CBQ (Putnam & Rothbart, 2006) foi submetida a uma análise fatorial confirmatória. A qualidade de ajustamento do modelo de medida foi avaliada pelos pesos factoriais e pela fiabilidade individual dos itens. O modelo fatorial da Afetividade Negativa ajustado à amostra deste estudo, não apresentou bons índices de ajustamento $\chi^2/df=3.8777$, CFI=.737, TLI=.684, GFI=.847, RMSEA=.120, $P[rmsea \leq 0.05]=.000$ e MECVI=1.319.

O ajustamento do modelo foi feito a partir dos pesos factoriais, dos índices de modificação e com base na análise do conteúdo dos itens. O modelo simplificado integrou seis itens (Figura 8); é um modelo aninhado do modelo original e apresentou uma boa qualidade de ajustamento, $\chi^2/df=1.290$, CFI=.991, TLI=.986, GFI=.981, RMSEA=.038, $P[rmsea \leq 0.05]=.000$ e MECVI=0.183. A análise do valor da distância de Mahalanobis ao quadrado confirma a inexistência de *outliers*. A fim de testar se esta qualidade é significativamente superior à do modelo original

recorreu-se a um teste de diferenças de X^2 (X^2_{dif}), utilizando os valores de X^2 , os graus de liberdade e os valores fornecidos pela tabela Distribuição do Qui-Quadrado (Marôco, 2010, p. 355), permitem confirmar se $X^2_{dif} > X^2_{0.95; (gl)}$; de forma rejeitar a H_0 segundo a qual o modelo simplificado e o modelo original têm a mesma qualidade de ajustamento. Constatou-se que o modelo simplificado apresentou uma qualidade de ajustamento, significativamente superior à do modelo original ($X^2(46) = 62.830$, $p < 0.05 < X^2_{dif} = 202.0$), bem como o MECVI consideravelmente inferior (0,183 vs 1,319). Para além da qualidade de ajustamento foram calculadas a fiabilidade compósita e a variância extraída da média do fator segundo o descrito por Fornell e Lacker (1981). Ambas apresentam valores adequados de 0.9 e 0.5, respetivamente. O alfa de Cronbach padronizado apresenta um valor de 0.8. Os valores de assimetria e achatamento apresentam valores dentro dos limites da distribuição normal. A figura 8 apresenta o modelo fatorial da subescala da Afetividade Negativa (AN), ajustado à amostra em estudo, identificando o peso fatorial padronizado e a fiabilidade individual de cada item no modelo final simplificado.



AN - Afetividade Negativa

Figura 8: Modelo fatorial da subescala da Afetividade Negativa ajustado à amostra em estudo.

Meta Emoção Parental: Reações Parentais Positivas

A meta-emoção parental é um constructo complexo, tendo-se optado nesta investigação por estudar apenas as reações parentais positivas face às emoções

negativas dos filhos. Para tal foi solicitado às mães que preenchessem um questionário - Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES, Fabes, Eisenberg & Bernzweig, 1990). O CCNES é uma escala de auto-relato que tem como objetivo avaliar as respostas do adulto às emoções negativas apresentadas pela criança face a situações desafiadoras. São apresentados doze cenários frequentes no quotidiano das crianças, devendo os pais avaliar, numa escala de Likert de sete pontos (1: muito pouco provável; 7: muito provável) a probabilidade da sua resposta se encaixar numa das seis formas possíveis de reação (Fabes, Poulin, Eisenberg & Maden-Derdish, 2002), a saber:

1. Aborrecimento - reflete o desconforto e a perturbação dos pais perante a expressão de emoções negativas da criança,
2. Punição - envolve a punição verbal ou física dos pais face à expressão de uma emoção negativa pela criança,
3. Minimização - reflete a desvalorização da reação emocional negativa da criança ou do problema que a despoletou,
4. Resolução - centrada no problema, reflete o grau com que os pais ajudam os filhos a resolver o problema que causou a emoção negativa,
5. Encorajamento - centrada na expressão emocional, corresponde aos comportamentos parentais de encorajamento da expressão emocional negativa da criança,
6. Distração - centrada nas emoções, reflete as estratégias que os pais desenvolvem para ajudar a criança a sentir-se melhor.

Estas seis possibilidades de resposta correspondem a seis subescalas, que se combinam em duas escalas (Fabes et al., 2002): Reações Parentais Negativas (RPN), que incluem as reações de aborrecimento, de punição e de minimização, e Reações Parentais Positivas (RPP), que incluem as reações de resolução, encorajamento e distração.

A versão completa da CCNES foi traduzida e adaptada por Alves e Cruz (2011), após autorização recebida pelo primeiro autor. Designada por Questionário de Avaliação das Reações Parentais às Emoções Negativas (RPEN, Alves & Cruz, 2011) dos filhos, inclui duas versões paralelas: uma para os pais dos meninos (RPEN, Filhos) e outra para os pais das meninas (RPEN, Filhas). A criação destas

duas versões permite ao longo de cada cenário apresentado, substituir a expressão “a minha criança” pela expressão “o meu filho” (RPEN, Filhos) ou “a minha filha” (RPEN, Filhas) e assim favorecer uma melhor compreensão e um maior envolvimento dos pais em cada uma das situações apresentadas.

A análise das inter-correlações entre as notas das subescalas do RPEN revela correlações mais significativas entre as subescalas que integram a mesma escala, tanto nas Reações Parentais Positivas como nas Reações Parentais Negativas, indicando a existência de uma estrutura tri-fatorial em cada uma destas escalas (cf. Quadro 2).

Quadro 2: Inter-Correlações entre subescalas das Reações Parentais às Emoções Negativas dos Filhos (RPEN).

Reações Parentais	1	2	3	4	5	6
1.Aborrecimento	1					
2.Punição	.54**	1				
3.Minimização	.11	.72**	1			
4.Resolução	-.07	.15*	.33**	1	.	
5.Encorajamento	.27**	.37**	.54**	.54**	1	
6.Distração	-.02	.24**	.49**	.68**	.60**	1

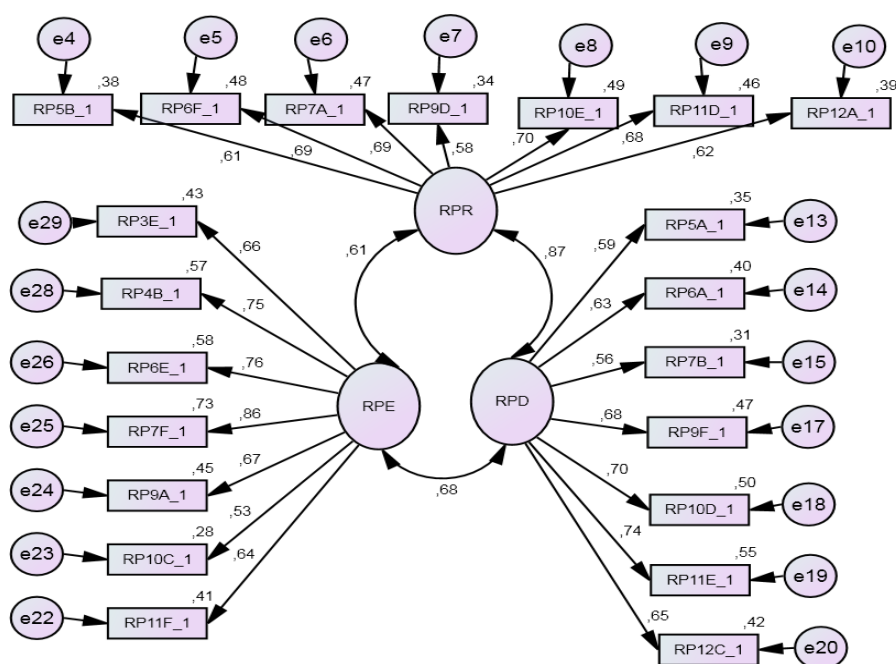
*p<.05; ** p<.01; *** p<.001.

De forma a testar a estrutura fatorial da subescala das Reações Parentais Positivas na amostra em estudo foi realizada uma análise fatorial confirmatória (AFC). O modelo original ajustado à amostra em estudo revelou uma qualidade de ajustamento sofrível em todos os índices de ajustamento. Depois da leitura dos índices de modificação fornecidos pelo AMOS e analisados os conteúdos dos itens foram eliminados quatro itens em cada fator. Procedeu-se ao ajustamento do modelo simplificado, tendo-se obtido uma qualidade de ajustamento boa $X^2/df=1.626$ CFI=.933, TLI=.925, GFI=.875, RMSEA=.056, $P[rmsea \leq 0.05]=.189$ e MECVI=2.018, que suporta a validade fatorial da subescala das reações parentais positivas.

O teste das diferenças dos qui-quadrados revelou que o modelo simplificado apresentou uma qualidade de ajustamento significativamente superior à do modelo original, $X^2(217) = 233.994$, $p < 0.05 < X^2_{dif} = 414.23$, bem como um MECVI consideravelmente inferior (2,018 vs 4,339). A fiabilidade compósita dos fatores revelou-se elevada, sendo de 0.93 para as reações parentais de encorajamento (RPE), e de 0.90 para reações parentais de distração (RPD) e para reações parentais de resolução (RPR). A variância extraída da média, um indicador de validade convergente dos fatores, revelou-se também adequada, sendo de 0.62 para RPE, 0.57 para RPR e 0.55 para RPD.

A validade discriminante dos fatores foi avaliada pela comparação da variância extraída da média (VEM) com os quadrados da correlação entre fatores, sendo $VEM_{RPE}=0.6$ e $VEM_{RPR}=0.6$ superiores ao $r^2_{RPE.RPR}=0.37$. Pode-se assim afirmar que os dois fatores são discriminantes. Da mesma forma, foi possível verificar que a validade discriminante entre os fatores RPE e RPD cujas correlações ao quadrado 0.46, são inferiores aos valores de variância extraída da média de cada um dos fatores, o mesmo se verificando entre RPR e PRD $r^2_{RPR.RPD}=0.576$, valor igualmente inferior ao $VEM_{RPD}=0.6$ e $VEM_{RPR}=0.6$.

A fiabilidade dos fatores de primeira ordem foi avaliada através do alfa de Cronbach padronizado e os valores de cada um dos fatores e a totalidade da escala apresenta valores ≥ 0.7 . Os valores de assimetria e achatamento apresentam valores dentro dos limites da distribuição normal. A figura 9 apresenta o modelo tri-fatorial da escala RPP ajustado à amostra em estudo.



RPR - Reações Parentais de Resolução

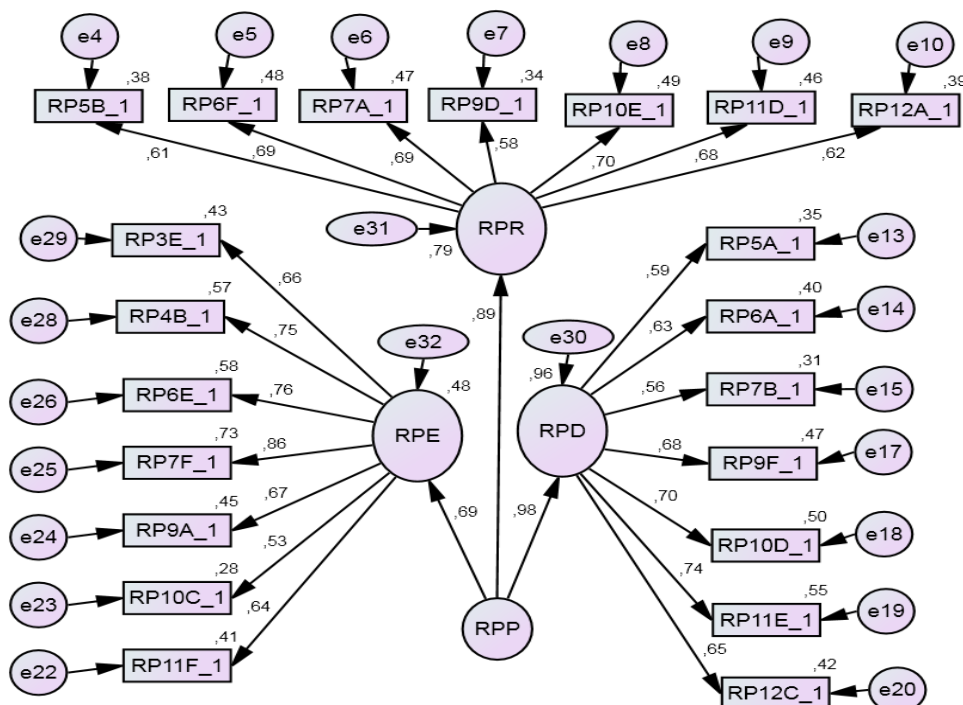
RPE - Reações Parentais de Encorajamento

Figura 9: Modelo fatorial da escala de Reações Parentais Positivas ajustado à amostra em estudo.

Os três fatores apresentam-se positivamente correlacionados, sugerindo a existência de um factor de 2ª ordem, corroborando a proposta apresentada por Fabes e colaboradores (2002). As três subescalas – Reações de Resolução, Reações de Encorajamento e Reações de Distração surgem como manifestações das Reações Parentais Positivas, indicadores de uma meta-emoção parental construtiva (Fabes et al., 2002; Gottman et al., 1996; Melo, 2005). Assim, propôs-se uma estrutura hierárquica com um fator de segunda ordem que designamos por Reações Parentais Positivas (RPP).

Neste modelo, os valores de qualidade de ajustamento são considerados bons, $X^2/df=1.626$ CFI=.933, TLI=.925, GFI=.875, RMSEA=.056, $P[rmsea \leq 0.05]=.189$ e MECVI=2.028. A análise do valor da distância de Mahalanobis ao quadrado confirma a inexistência de *outliers*. Os sete itens que constituem cada um dos três fatores apresentam valores de assimetria e achatamento adequados aos da distribuição normal. No fator de 2ª ordem, Reações Parentais Positivas, a fiabilidade compósita e a variância extraída da média do fator foram calculadas de acordo com o proposto por Fornell e Lacker (1981), apresentando valores adequados, 0.94 e 0.84, respetivamente. O alfa de Cronbach padronizado apresenta um valor de 0.90. Estão assim assegurados os critérios de fiabilidade e validade em todos os fatores.

A figura 10 apresenta o modelo fatorial de 2ª ordem das Reações Parentais Positivas (RPP), ajustado à amostra em estudo, identificando o peso fatorial padronizado e a fiabilidade individual de cada item no modelo final simplificado.



RPR - Reações Parentais de Resolução RPE - Reações Parentais de Encorajamento

RPD - Reações Parentais de Distração RPP - Reações Parentais Positivas

Figura 10: Modelo de 2ª ordem da escala de Reações Parentais Positivas ajustado à amostra em estudo.

5.3.2.2. Processos implicados no processamento da informação social

Processos Cognitivos: Capacidade Verbal

A capacidade verbal das crianças foi avaliada através da adaptação portuguesa da versão espanhola do Teste de Vocabulário por Imagens Peabody (TVIP, Dunn, Padilla, Lugi, & Dunn, 1986), que já tinha sido usado no âmbito do European Child Care and Education Study (ECCE Study, 1997). Este teste é constituído por cinco cartões de treino e 125 cartões de teste, organizadas por

ordem crescente de dificuldade. Em cada cartão o sujeito deve selecionar, entre as alternativas, a figura que melhor representa a palavra apresentada oralmente pelo investigador.

A elaboração da resposta exige por parte da criança o recurso a vários processos cognitivos – percepção, atenção, memória e linguagem. A percepção permite à criança rececionar e integrar o estímulo auditivo (instrução verbal) e o estímulo visual (cartões com 4 imagens) que o TVIP propõe. Em cada item a criança terá que ouvir atentamente o conceito apresentado pelo investigador e aceder à informação armazenada na memória para codificar o seu significado. O sucesso desta codificação será condicionado pelo repertório linguístico da criança. A criança terá ainda que observar com atenção as quatro imagens, interpretá-las com base na informação contida na sua memória e escolher a imagem que mais se ajusta ao conceito apresentado. A pontuação final da criança reflete assim a qualidade dos processos cognitivos, implicados no processamento da informação, relativamente aos itens do TVIP.

A aplicação do teste é individual e requiere cerca de 10 a 15 minutos. A pontuação final representa o número de respostas certas dadas pela criança ao longo do teste. O TVIP permite a avaliação do vocabulário recetivo numa ampla variedade de áreas semânticas, incluindo pessoas, ações, qualidades, partes do corpo, tempo, natureza, lugares, objetos, animais, termos matemáticos, ferramentas e instrumentos. Este teste fornece uma medida estandardizada do vocabulário recetivo frequentemente utilizada como indicador de competência intelectual e cognitiva em crianças e adolescentes (Beres, Kaufman, & Perlman, 2000).

O TVIP correlaciona-se fortemente com a maior parte dos testes de vocabulário e de inteligência verbal. Este teste pode ser utilizado como uma prova de aproveitamento escolar ou como um indicador de inteligência verbal (Ferracini, Capovilla, Dias & Capovilla, 2006). Neste estudo, tal como numa investigação recentemente desenvolvida por Mokrova e colaboradores (2012), os processos cognitivos são avaliados através do TVIP. A nota relativa à pontuação final, apresentou uma alfa de Cronbach de 0.9, indicador de elevada consistência interna.

Processos emocionais: Conhecimento Emocional, Regulação Emocional e Expressão Emocional Positiva

Neste estudo os processos emocionais serão operacionalizados através do conhecimento emocional, da regulação emocional e da expressão emocional positiva. Apresentam-se de seguida as medidas e os instrumentos utilizados para a avaliação de cada uma destas componentes emocionais.

Conhecimento Emocional

O conhecimento emocional foi avaliado através da versão portuguesa do Assessement of Children's Emotion Skills (ACES, Schultz, Izard & Bear, 2004) que denominamos de Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE, Alves, Cruz, Duarte, & Martins, 2008). Esta escala é constituída por três subescalas: Expressões Faciais, Situações Emocionais e Comportamentos Emocionais. Em cada uma destas subescalas, as emoções ou sentimentos sobre os quais é estudado o conhecimento emocional da criança, são cinco: alegria (contente), tristeza (triste), raiva (zangada), medo (assustada/o) ou emoção ambígua (normal). Enquanto que as quatro primeiras emoções são evidentes, a quinta pelo contrário, não se refere a nenhum sentimento específico, sendo assim, designada por normal.

A subescala das Expressões Faciais é constituída por 20 itens e pretende analisar a compreensão que as crianças têm das expressões faciais observadas nos outros. São utilizadas 20 fotografias de crianças de idade escolar, dos dois sexos, manifestando as cinco expressões emocionais acima referidas. Face a cada fotografia, a criança entrevistada deve decidir como é que a criança representada na fotografia se está a sentir, de entre as cinco alternativas (contente, triste, assustada/o, zangada/o ou normal). A subescala das Situações Emocionais é constituída por 15 vinhetas (três para cada um dos cinco sentimentos), face às quais a criança entrevistada deve decidir como é que a criança referida na vinheta se está a sentir, de acordo com as mesmas cinco alternativas. Um exemplo de situação emocional será o protagonista ser impedido de atingir um objetivo importante, sendo

neste caso, esperado que o protagonista fique zangado. Finalmente, na subescala dos Comportamentos Emocionais, a criança deve, perante cada uma das 15 vinhetas (três para cada um das cinco emoções), identificar como é que a criança protagonista da vinheta se está a sentir, igualmente a partir das mesmas cinco alternativas. Os itens referem-se a comportamentos associados a uma das emoções, por exemplo, um item associado à tristeza reflete indicadores comportamentais de apatia e isolamento. Os itens que se reportam à emoção “normal” apresentam conteúdos emocionais neutros e por isso, mais suscetíveis a interpretações idiossincráticas.

Para cada uma das três subescalas podemos calcular o total de respostas corretas, para cada um das cinco emoções. Para além da pontuação obtida em cada uma das subescalas, é possível ainda obter uma nota total da perceção emocional correta (PEC), que reflete o número de vezes que cada criança respondeu corretamente, ao longo das três subescalas, nos itens relacionados com a alegria, tristeza, zanga e medo. O cálculo do PEC implica a padronização prévia do total de respostas corretas apresentadas em cada uma das subescalas para os itens relativos à alegria, tristeza, zanga e ao medo (Mostow et al., 2002).

Neste estudo optamos por considerar a pontuação obtida pelo sujeito na emoção “normal” ao longo das três subescalas. Atendendo ao carácter menos evidente dos itens correspondentes, a identificação como “normal” da emoção associada a um comportamento, a uma situação social ou a uma expressão facial ambíguos, indicia um bom conhecimento emocional. Tal como refere Kupersmidt e colaboradores (2011), a criança que é capaz de reconhecer a existência de sinais sociais ambíguos e a necessidade de procurar mais informação para os melhor interpretar, terá mais probabilidade de processar sem qualquer viés a informação social (Schultz et al., 2000; Schultz et al., 2004).

Assim, nos dez itens de emocionalidade neutra distribuídos pelas três subescalas - Expressões Faciais, Comportamentos Emocionais e Situações Emocionais - registamos uma média de 3.4 ($DP=2.1$), sendo o valor máximo de 6.0 e mínimo de 0.2. O alfa de Cronbach foi de .60.

Regulação Emocional

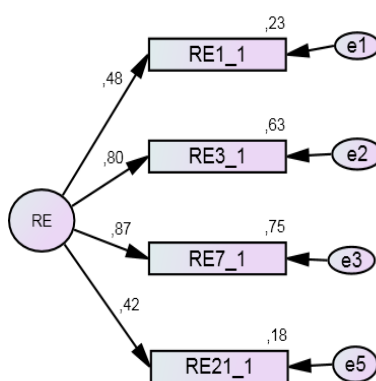
A regulação emocional foi avaliada através da versão portuguesa da Emotion Regulation Checklist (ERC, Shields & Cichetti, 1997) que denominamos de Escala de Regulação Emocional (ERE, Alves & Cruz, 2013). Esta escala com 24 itens, foi preenchida pelo professor e avalia duas subescalas: (a) Labilidade/Negatividade que se refere à falta de flexibilidade, à ativação emocional, à reatividade, à desregulação de zanga e à labilidade do humor da criança e (b) Regulação Emocional que avalia o nível de expressões emocionais socialmente apropriadas, a empatia e a autoconsciência emocional da criança. Os itens são cotados numa escala de Likert de 4 pontos (1: nunca; 4: sempre). É possível calcular uma nota de Labilidade/Negatividade e uma nota de Regulação Emocional, recorrendo à média dos itens que integram cada uma das subescalas. Não existindo nenhuma tradução e adaptação para a população portuguesa deste instrumento, depois de obtida a autorização dos autores, desenvolvemos a tradução e a adaptação da ERE (Alves & Cruz, 2013).

As subescalas têm revelado bons níveis de fidelidade nos estudos americanos (Shields & Cichetti, 1997), apoiando uma estrutura de dois fatores. A Labilidade/Negatividade demonstrou valores de alpha de Cronbach de .96 e a Regulação Emocional de .83. Num estudo desenvolvido por Chang e colaboradores (2003) esta escala foi analisada segundo uma estrutura unifatorial, sendo que todos os itens integraram um fator geral – regulação emocional. No entanto, os valores da consistência interna da escala global, revelaram-se mais baixos (.69) (Chang, Schwart, Dodge, & McBride-Chang, 2003) do que os alfas de Cronbachs obtidos na estrutura bi-fatorial (Shields & Cichetti, 1997).

Atendendo a que a subescala de Labilidade/Negatividade se reporta aos défices de regulação emocional, esta poder-se-ia sobrepor conceptualmente aos problemas de comportamento, que nesta investigação constituem os resultados desenvolvimentais. Foi assim decidido incluir apenas a subescala da Regulação Emocional. A validade fatorial desta subescala foi avaliada através do modelo proposto pelos autores (Shields & Cichetti, 1997) ajustado à amostra sob estudo e revelou uma qualidade de ajustamento sofrível, pelo que se procedeu à sua

redefinição. A análise dos pesos fatoriais e da fiabilidade individual dos oito itens revelou a existência de itens que são manifestações pobres do fator; por isso procedeu-se ao refinamento do modelo, eliminando progressivamente quatro itens. O modelo redefinido apresenta um bom índice de ajustamento, manifesto pelos seguintes índices $\chi^2/df=5.787$, CFI=.954, TLI=.861, GFI=.972, RMSEA=.155, $P[rmsea \leq 0.05]=.016$ e MECVI=.141. A análise do valor distância de Mahalanobis ao quadrado confirma a inexistência de *outliers*. O teste das diferenças dos qui quadrados revelou que o modelo simplificado apresenta uma qualidade de ajustamento significativamente superior à do modelo original $\chi^2(18)=28.869$, $p<0.05$ $< \chi^2_{dif}=157.56$, bem como MECVI consideravelmente inferior (0.141 vs 1.018).

Para além da qualidade global do ajustamento, avaliamos a fiabilidade e a validade do instrumento. A fiabilidade compósita e a variância extraída da média do fator foram calculadas de acordo com o descrito por Fornell e Lacker (1981). Ambas apresentam valores adequados de 0.8 e 0.6, respetivamente. O alfa de Cronbach padronizado apresenta um valor de 0.74. Os valores de assimetria e achatamento apresentam valores dentro dos limites da distribuição normal. A figura 11 apresenta o modelo fatorial da escala da Regulação Emocional, ajustado à amostra em estudo, identificando o peso fatorial padronizado e a fiabilidade individual de cada item no modelo final simplificado.



RE - Regulação emocional

Figura 11: Modelo fatorial da escala da Regulação Emocional ajustado à amostra em estudo.

Expressão Emocional Positiva

A expressão emocional das crianças foi avaliada por dois informantes: pares e professores. Utilizando os *pares* como informantes, foi aplicado o questionário sociométrico da expressão emocional (QSEE) desenvolvido por Coie e colaboradores (1982) e modificado por Terry e Coie (1991), que permite avaliar a expressão emocional percebida pelos pares. Este questionário foi aplicado em grupo, tendo sido colocadas as seguintes perguntas às crianças: “Na tua turma qual é o colega mais contente, que sorri mais? Qual é o colega mais feliz, aquele que está sempre a sorrir? Qual é o colega mais triste, aquele que chora mais? Qual é o colega que mais vezes se zanga? Qual é o colega que mais vezes se assusta?”. A criança deve registar para cada questão o nome de um colega. A fim de controlar o efeito do número diferente de alunos por turma, procedemos à estandardização das nomeações recebidas por cada criança na sua turma para as expressões de alegria, tristeza e medo e zanga.

A expressão emocional foi também avaliada pelos *professores* através de uma versão, traduzida para este estudo, do The Differential Emotions Scale-Form VIII (DES-VIII; Schultz, Bear & Izard, 2004; adaptado por Izard, 1979). Este questionário de heteroavaliação inclui oito itens e permite aos professores identificar a frequência com que as crianças manifestam as emoções de felicidade, tristeza, zanga, e medo, quando estão em interação com pares e quando estão na sala de aula. Os professores respondem através de uma escala de seis pontos (1: muito raramente; 6: muito frequentemente). As respostas permitem calcular uma nota da expressão emocional relativa a cada uma das emoções atrás referidas, recorrendo à média. O quadro 3 revela correlações elevadas entre a expressão emocional das crianças nos dois contextos (sala de aula e na interação com as pares), à semelhança do verificado em estudos anteriores (Schultz et al., 2004).

Segundo o procedimento descrito por Schultz e colaboradores (2004) foi efetuada uma matriz de correlações entre os três indicadores padronizados para cada uma das emoções - alegria, medo, tristeza e zanga – expressão emocional avaliada pelos pares nas interações sociais, expressão emocional avaliada por professores em contexto da sala de aula e das interações com pares (cf Quadro 3).

Quadro 3: Inter-Correlações entre a expressão emocional das crianças avaliada pelos pares e pelos professores em contexto de interação com pares e sala de aula.

	Contexto	Expressão											
	Emocional	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
P A R E S P R O F E S S O R	Interação	1.Alegre	1										
	Social em Geral	2.Triste	-.34**	1									
		3. Medo	-.00	.81**	1								
		4.Zanga	-.14*	.51**	.33**	1							
	Interação com Pares	5.Alegre	.99**	-.32**	.00	-.13	1						
		6.Triste	-.22**	.91**	.63**	.41**	-.21**	1					
		7.Medo	.02	.73**	.97**	.28**	.02	.54**	1				
	Sala de Aula	8.Zanga	-.10	.54**	.35**	.94**	-.09	.44**	.31**	1			
		9.Alegre	.73***	-.25**	-.03	.14*	.69**	-.15*	-.01	-.14	1		
		10.Triste	-.27**	.76**	.53**	.23**	-.26**	.57**	.45**	.24**	.19**	1	
		11.Medo	-.04	.66**	.87**	.26***	-.040	.46**	.75**	.25**	-.05	.44**	1
		12.Zanga	-.17*	.37**	.23**	.87**	-.16*	.27**	.17*	.65**	-.12	.16*	.24**

*p<.05; ** p<.01; *** p<.001.

Tendo-se verificado correlações estatisticamente significativa entre as três medidas para todas as emoções, foi efetuada uma agregação e standardização das quatro emoções – alegria, tristeza, medo e zanga – ao longo das três medidas. Foram calculados os seguintes valores de *alfa de Cronbach* para cada uma das notas relativas à expressão emocional dominante: .92 (alegre), .89 (triste), .95 (medo) e .93 (raiva). Uma vez que todas as notas da EE apresentam uma boa consistência interna, neste estudo optou-se por utilizar a nota da expressão emocional alegre como indicador da *Expressão Emocional Positiva* (EEP). De facto, este é um dos preditores da aceitação pelos pares referenciados para as crianças de idade pré-escolar (Denhan, et al., 2003; Rubin et al., 2006). Testaremos, neste estudo, se o seu valor preditivo se estende às crianças de idade escolar.

Processos Sociais: Cooperação, Autocontrolo e Assertividade

Os processos sociais foram avaliados através da Escala das Habilidades Sociais que integra a versão portuguesa, traduzida e adaptada do Social Skills

Rating System (SSRS, Gresham & Elliot, 1990) relativamente ao Ensino Básico (Lemos & Meneses, 2002).

A Escala das Habilidades Sociais é constituída por três subescalas: a Cooperação que integra 10 itens relativos a comportamentos de ajuda, partilha e cumprimento de normas, o Autocontrolo que integra 10 itens relativos a comportamentos como reagir adequadamente em situações de conflito, assumir compromissos e esperar pela sua vez, e a Assertividade, que integra 10 itens relativos a iniciativas que o aluno toma para pedir informações ou apresentar-se. O professor deve sinalizar, face a cada item, a frequência do comportamento do aluno numa escala de três pontos (1: nunca; 2: às vezes; 3: muitas vezes).

Lemos e Meneses (2006) propuseram uma reorganização dos itens da estrutura fatorial original das subescalas (Cooperação, Autocontrolo e Assertividade) proposta por Gresham e Elliot (1990) cuja qualidade de ajustamento à amostra deste estudo foi testada através de uma AFC para cada uma das subescalas.

Cooperação

A validade fatorial da subescala da Cooperação na amostra deste estudo revelou valores dos índices de ajustamento não aceitáveis. Segundo as orientações propostas por Marôco (2010), procedemos ao ajustamento do modelo que implicou a eliminação de itens com pesos factorais baixos ($\lambda \leq 0.5$). Obteve-se assim um modelo simplificado com bom ajustamento ($X^2/df=1.107$, CFI=.999, TLI=.998, GFI=.989, RMSEA=.023, $P[\text{rmsea} \leq 0.05]=.611$, MECVI=.131). A análise do valor distância de Mahalanobis ao quadrado confirma a inexistência de *outliers*.

Para além da qualidade global do ajustamento, foi avaliada a fiabilidade e a validade do instrumento. A fiabilidade compósita e a variância extraída da média do fator foram calculadas de acordo com o proposto por Fornell e Lacker (1981) e ambas apresentam valores adequados de 0.92 e 0.72, respetivamente. O alfa de Cronbach padronizado apresenta um valor de 0.90. Os valores de assimetria e achatamento encontrando-se dentro dos limites da distribuição normal. A figura 12 apresenta o modelo fatorial da subescala da Cooperação, ajustado à amostra em

estudo, identificando o peso fatorial padronizado e a fiabilidade individual de cada item no modelo final simplificado.

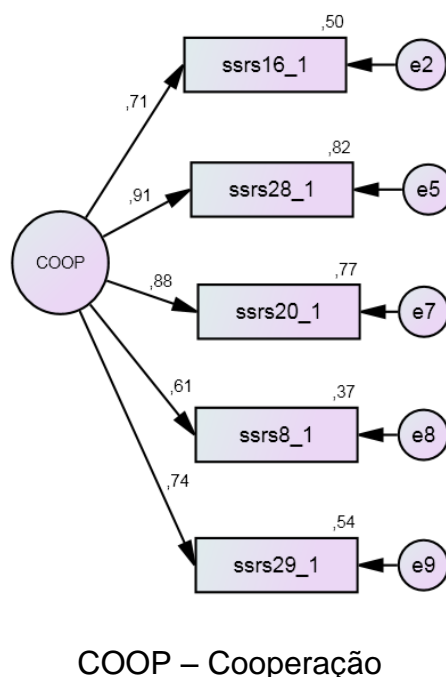


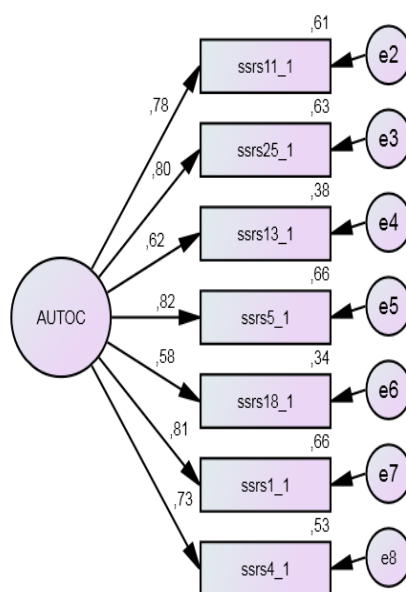
Figura 12: Modelo fatorial da subescala da Cooperação ajustado à amostra em estudo.

Autocontrole

A validade fatorial da subescala do Autocontrole na amostra deste estudo revelou uma validade fatorial reduzida. Assim, procedemos ao ajustamento do modelo tendo em conta os pesos factoriais apresentados para cada item, sendo progressivamente eliminados os três itens com $\lambda \leq 0.5$. Obteve-se desta forma um modelo simplificado com uma boa qualidade de ajustamento, ($\chi^2/df=2.914$, CFI=.940, TLI=.911, GFI=.937, RMSEA=.098, $P[rmsea \leq 0.05]=.000$ e MECVI=.352). A análise do valor distância de Mahalanobis ao quadrado confirma a inexistência de *outliers*.

Para além da qualidade global do ajustamento, foi avaliada a fiabilidade e a validade do instrumento. A fiabilidade compósita e a variância extraída da média do fator foram calculadas segundo o descrito por Fornell e Lacker (1981) e ambas apresentam valores adequados de 0.90 e 0.70, respetivamente. O alfa de Cronbach padronizado apresenta um valor de 0.80. Os valores de assimetria e achatamento

encontram-se dentro dos limites da distribuição normal. A figura 13 apresenta o modelo fatorial da subescala do Autocontrole, ajustado à amostra em estudo, identificando o peso fatorial padronizado e a fiabilidade individual de cada item no modelo final simplificado.



AUTOC - Autocontrole

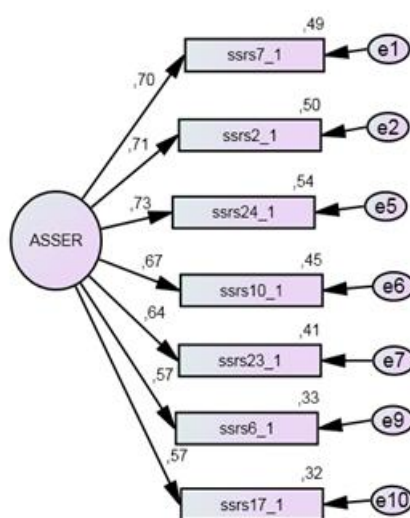
Figura 13: Modelo fatorial da subescala do Autocontrole ajustado à amostra em estudo.

Assertividade

A validade fatorial da subescala da Assertividade na amostra deste estudo revelou uma qualidade do ajustamento não satisfatória. Segundo as orientações propostas por Marôco (2010), procedemos ao ajustamento do modelo que implicou a eliminação de itens com pesos fatorais baixos ($\lambda \leq 0.5$). Obteve-se assim um modelo simplificado com sete itens e com bons índices de ajustamento, $X^2/df=2.914$, CFI=.940, TLI=.911, GFI=.937, RMSEA=.098, $P[rmsea \leq 0.05]=.000$ e MECVI=.352. A análise do valor distância de Mahalanobis ao quadrado confirma a inexistência de *outliers*.

Para além da qualidade global do ajustamento, foi avaliada a fiabilidade e a validade do instrumento. A fiabilidade compósita e a variância extraída da média do

fator foram calculadas de acordo com o proposto por Fornell e Lacker (1981) e ambas apresentam valores adequados de 0.89 e 0.55, respectivamente. O alfa de Cronbach padronizado apresenta um valor de 0.90. Os valores de assimetria e achatamento apresentam valores dentro dos limites da distribuição normal. A figura 14 apresenta o modelo fatorial da subescala da Assertividade, ajustado à amostra em estudo, identificando o peso fatorial padronizado e a fiabilidade individual de cada item no modelo final simplificado.



ASSER - Assertividade

Figura 14: Modelo fatorial da subescala da Assertividade ajustado à amostra em estudo.

Nos modelos modificados das três subescalas das Habilidades Sociais, recorreremos ao teste de diferenças de X^2 , aos valores de X^2 e aos graus de liberdade orientados pela tabela da Distribuição do Qui-Quadrado (Maroco, 2010, p.355). Em todas as subescalas se verificou que $X^2_{\text{dif}} > X^2_{0.95; (gl)}$ e assim podemos, nos modelos modificados das três subescalas, rejeitar a H_0 que diz que o modelo simplificado e o modelo original tem a mesma qualidade de ajustamento e confirmar que os três modelos simplificados ajustados à amostra em estudo apresentam uma melhor qualidade de ajustamento do que o modelo original.

5.3.2.3. Resultados desenvolvimentais do processamento da informação social

Aceitação Pelos Pares

Para avaliar a aceitação pelos pares, recorreu-se às técnicas sociométricas. Este procedimento tem vindo a ser amplamente utilizado na investigação atual, permitindo medir e compreender a configuração sócio-afectiva do relacionamento entre pares (Terry, 2002) e operacionalizar vários constructos, nomeadamente a aceitação pelos pares. Estes constructos surgem como variáveis manifestas de um reportório comportamental elaborado ou pelo contrário, de um reportório deficitário de processos cognitivos, emocionais e sociais.

De entre os vários métodos sociométricos referenciados na literatura, optamos pelo método proposto por Coie e colaboradores (1982). Este método nominal (envolve nomeações positivas ou preferências, e negativas ou rejeições) permite comparar grupos de tamanhos diferentes, como é o caso dos envolvidos neste estudo. O grupo selecionado para a aplicação do Questionário Sociométrico (QS) foi a turma na qual a criança está inserida. Tal como já foi referido, a inserção na turma desde o início do ano letivo, constituiu um critério de inclusão dos sujeitos na amostra. A turma é, na idade escolar, o principal contexto de grupo determinante na definição do estatuto social de cada criança (Chang, 2003), pois é neste contexto que se definem os estatutos sociométricos, os papéis sociais e as hierarquias. É possível a criança ser rejeitada no contexto escolar, mas ser aceite no grupo da catequese ou na equipa de futebol. Contudo, na investigação é normalmente utilizado o estatuto sociométrico obtido no contexto da turma porque este é o que parece predizer de forma mais significativa o ajustamento futuro (Parker & Asher, 1987).

Na elaboração do questionário sociométrico, foi feito um esforço no sentido de tentar eliminar qualquer questão ambígua, tendo sido utilizados dois critérios específicos orientados para uma ação real (“brincar no recreio” e “fazer um trabalho”), de forma a promover a motivação das crianças para colaborar. O

questionário foi assim concebido tendo em conta as características e o tipo de atividade típico da faixa etária dos participantes. De forma a facilitar o reconhecimento dos alunos pelos seus pares, optamos por escrever no próprio questionário o nome pelo qual as crianças eram conhecidas na turma, quer se tratasse de diminutivos ou apelidos (esta informação foi previamente obtida junto das professoras).

Assim, no questionário sociométrico era pedido às crianças que realizassem dois tipos de nomeações: os colegas da turma com quem mais gostariam de brincar/trabalhar e os colegas da turma com quem menos gostariam de brincar/trabalhar. Foi permitido um número ilimitado de nomeações porque, por um lado, o recurso a meios informáticos simplificou o processo da análise de dados e, por outro, esta opção permite um conhecimento mais fino do posicionamento social de cada sujeito no grupo (Terry, 2002).

Embora o recurso às nomeações negativas não seja isento de críticas, considerou-se pertinente a sua integração, para que o cálculo da aceitação pelos pares pudesse considerar as nomeações positivas (preferências) e as nomeações negativas (rejeições). Face à pertinência desta medida, e aos resultados obtidos por Hops e Finch (1985) que provam que o teste sociométrico não afeta negativamente as interações sociais das crianças, consideramos que as nomeações negativas deveriam ser incluídas se asseguradas determinadas condições. Estudos realizados por Bell-Dolan e Wessler (1994) revelam que os riscos inerentes à participação das crianças num teste sociométrico com nomeações negativas não são maiores do que os riscos encontrados na vida quotidiana, afastando assim a hipótese de que a aplicação deste teste poderia afetar negativamente as interações sociais das crianças com os colegas.

Neste estudo foram realizadas duas aplicações do questionário sociométrico, uma no 1º período letivo e outra no final do 3º período letivo. Uma vez aplicados os questionários, foi efetuada a codificação dos dados de forma a serem introduzidos no programa SOCIOM 3 (Pio Abreu, 2002)⁷. O programa fornece uma matriz sociométrica para cada turma. Esta inclui o número de rejeições reais recebidas pelo

⁷ Programa em Basic®, gentilmente cedido pelo Professor Doutor J. L. Pio Abreu, designado por SOCIOM3 (Pio Abreu, 2002) - online em <http://www.saude-mental.net>.

sujeito (n), o número de preferências reais recebidas pelo sujeito (p), bem como o valor médio e os valores limites das pontuações de preferência e de rejeição. Foram calculados os valores padronizados das preferências e rejeições recebidas por cada um dos sujeitos na situação de brincar no recreio e na situação de fazer um trabalho na sala de aula, obtidos durante as duas aplicações do questionário sociométrico, perfazendo assim um total de oito medidas, quatro relativas às rejeições e quatro relativas às preferências.

As associações propostas entre os quatro indicadores de preferência e de rejeição (cf. Figura 15), foram testadas através de dois modelos fatoriais que apresentaram bons índices de ajustamento: para a preferência $\chi^2/df=12.755$, CFI=.929, TLI=.788, GFI=.935, RMSEA=.243, $P[rmsea \leq 0.05]=.000$ e MECVI=.211 e para a rejeição $\chi^2/df=6.968$, CFI=.971, TLI=.914, GFI=.964, RMSEA=.173, $P[rmsea \leq 0.05]=.006$ e MECVI=.152.

A validade de cada um dos fatores foi avaliada com uma AFC que apresentou bons índices de ajustamento e, tal como é visível na figura 15, todos os itens apresentam pesos fatoriais superiores a 0.7. Para além da validade fatorial e da qualidade global do ajustamento de cada um dos modelos, foi ainda testada a fiabilidade compósita ($FC_{PREF}=0.90$ e $FC_{REJ}=0.09$) e a validade convergente ($VEM_{PREF}=0,70$ e $VEM_{REJ}=0,70$).

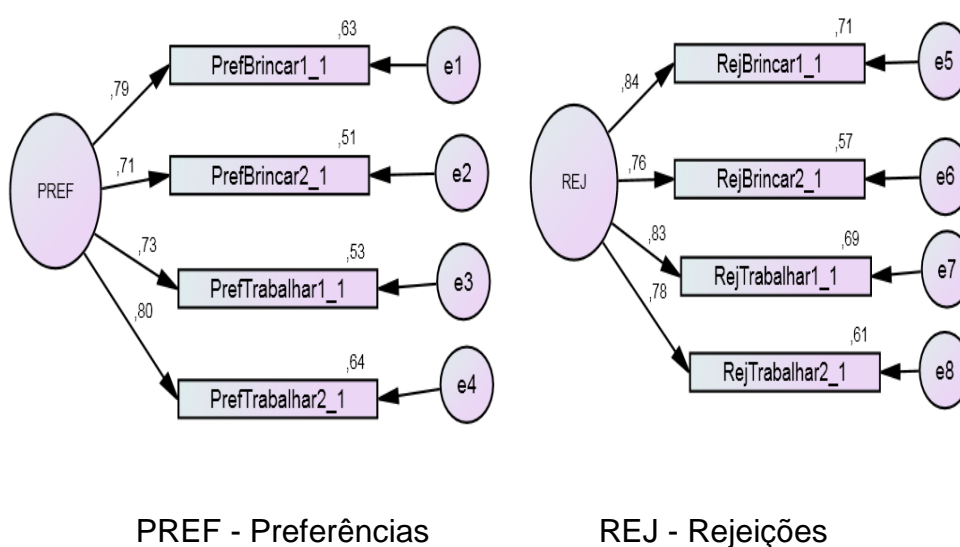


Figura 15: Modelos uni-fatoriais das subescalas da Preferência e da Rejeição ajustados à amostra em estudo.

Face a estes dados foi testado um modelo de medida bi-fatorial que integrou as duas dimensões anteriores, as Rejeições e as Preferências, obtendo-se bons índices de ajustamento, $X^2/df=3.439$, $CFI=.943$, $TLI=.916$, $GFI=.921$, $RMSEA=.111$, $P[rmsea \leq 0.05]=.000$ e $MECVI=.507$.

A validade discriminante dos fatores foi avaliada pela comparação da variância extraída da média com os quadrados das correlações entre os fatores. Os valores de $VEM_{PREF}=0.7$ e $VEM_{REJ}=0.7$ superiores a $r^2=0.31$ permitem afirmar que os dois fatores têm validade discriminante.

Os fatores Rejeições e Preferências apresentam-se negativamente correlacionados ($r=-0.56$; $p<0.001$), tal como se consta na figura 16. Estas correlações sugerem a existência de um fator de 2ª ordem. Assim testou-se uma estrutura hierárquica com um fator de 2ª ordem que designamos como Aceitação Pelos Pares (APP). Analisando os resultados da AFC verificamos que não existem *outliers*, que estão cumpridos todos os critérios de normalidade e que o modelo de 2ª ordem da APP mostra uma boa qualidade de ajustamento $X^2/df=3.439$, $CFI=.943$, $TLI=.916$, $GFI=.921$, $RMSEA=.111$, $P[rmsea \leq 0.05]=.000$ e $MECVI=.507$. A análise do valor da distância de Mahalanobis ao quadrado confirma a inexistência de *outliers*.

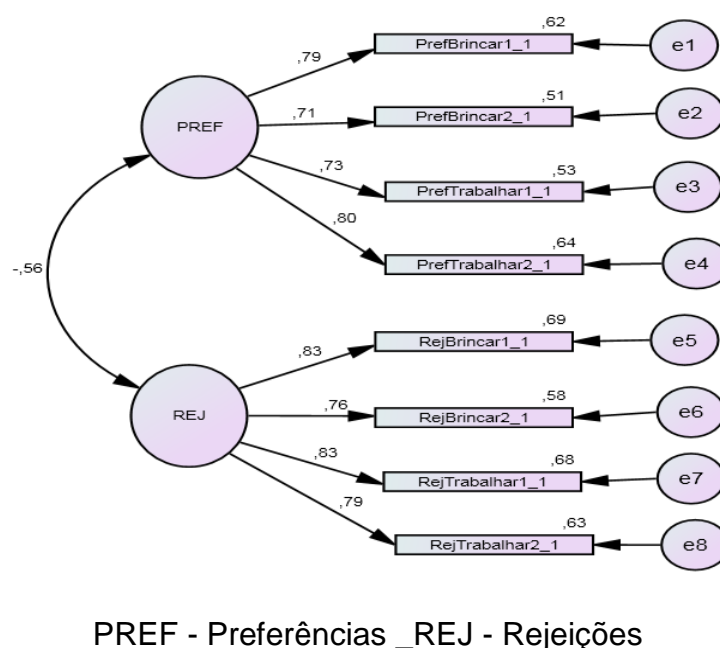
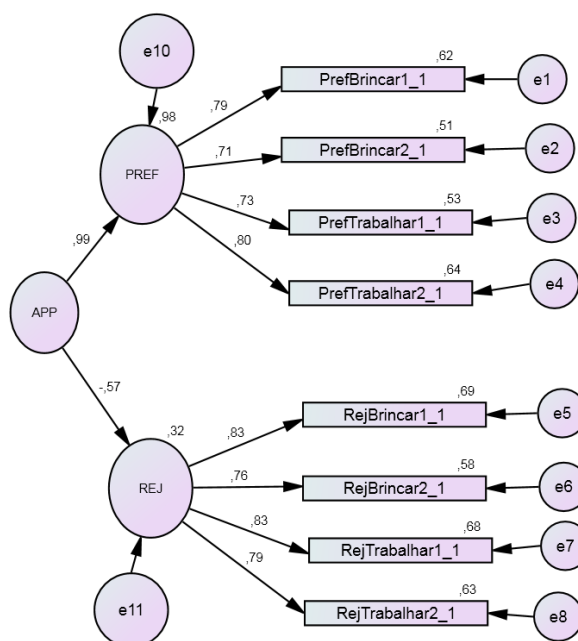


Figura 16: Modelo bi-fatorial da Aceitação pelos Pares ajustado à amostra em estudo.

No modelo hierárquico de 2ª ordem (cf. Figura 17), para a amostra em estudo, os fatores Preferências e Rejeições apresentam uma estrutura equilibrada, com quatro itens em cada fator. Todos apresentam pesos fatoriais superiores a 0.70 e os valores de alfa de Cronbach padronizados são de 0.84 e 0.88, respetivamente. A escala da Aceitação pelos Pares apresenta um alfa de Cronbach padronizado de 0.92.



PREF - Preferências REJ - Rejeições APP - Aceitação pelos pares

Figura 17: Modelo fatorial de 2ª ordem da escala da Aceitação pelos Pares ajustado à amostra em estudo.

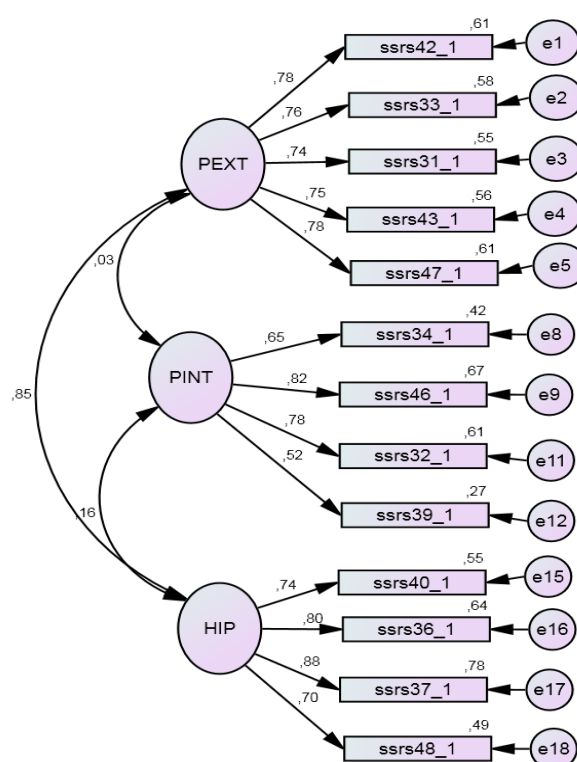
Problemas de Comportamento

Os problemas de comportamento foram avaliados através da Escala dos Problemas de Comportamento que integra a versão portuguesa, traduzida e adaptada do Social Skills Rating System (SSRS, Gresham & Elliot, 1990) relativamente ao Ensino Básico (Lemos & Meneses, 2002).

A Escala de Problemas de Comportamento é constituída por três subescalas: os Problemas Internalizados que integra 6 itens relativos a ansiedade, tristeza, solidão e baixa auto-estima, os Problemas Externalizados que integra 7 itens

relativos a agressão física ou verbal, contestação e baixo controle do comportamento e a Hiperatividade que integra 5 itens relativos a agitação, excitação e reações impulsivas. O professor deve sinalizar, para cada item, a frequência do comportamento do aluno numa escala três pontos (1: nunca, 2: às vezes e 3: muitas vezes).

Através da AFC foi testado o modelo proposto pelos autores, constituído pelos três fatores: problemas externalizados, internalizados e hiperatividade. O modelo tri-fatorial, quando ajustado à amostra, revelou uma qualidade de ajustamento sofrível. Procedeu-se ao refinamento do modelo original de acordo com os índices de modificação, chegando a um modelo com bons índices de ajustamento $\chi^2/df=2.067$, CFI=.948, TLI=.935, GFI=.918, RMSEA=.073, $P[rmsea \leq 0.05]=.019$ e MECVI=.958.



PEXT - Problemas externalizados PINT - Problemas internalizados

HIP-Hiperatividade

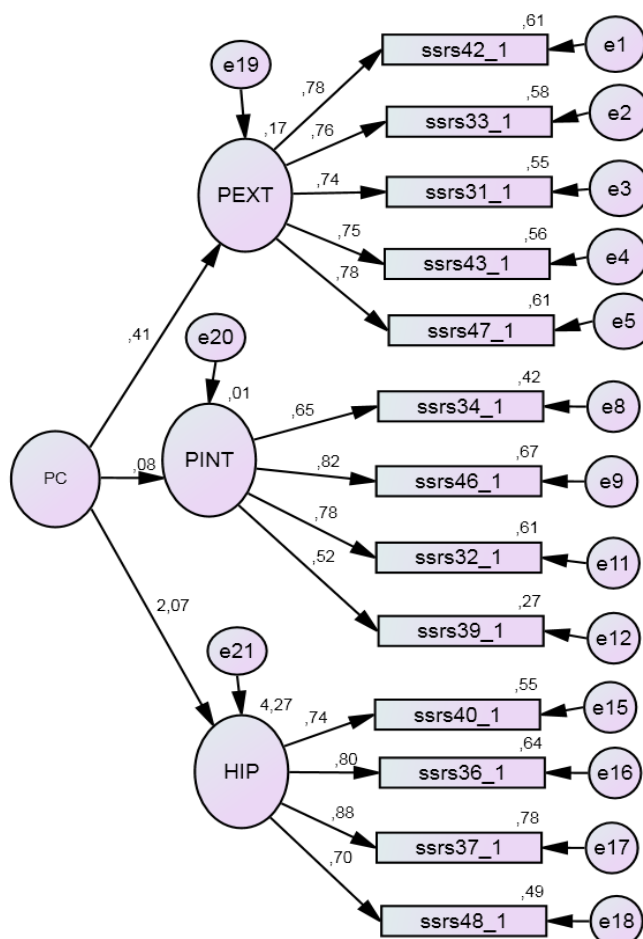
Figura 18: Modelo tri-fatorial da Escala dos Problemas de Comportamento ajustado à amostra em estudo.

O modelo simplificado apresentou uma qualidade de ajustamento superior à do modelo original $X^2(70)=90.531$, $p<0.05$, bem como um MECVI consideravelmente menor (0.958 vs 2.673). A fiabilidade compósita é de 0.9 em todos os fatores. A variância extraída da média foi de 0,7 para os problemas externalizados, de 0,6 para os problemas internalizados e de 0,9 para a hiperatividade.

A validade discriminante entre os fatores foi avaliada pelo método descrito anteriormente (Mâroco, 2010), tendo-se constatado que $VEM_{PEXT}=0.7$ e $VEM_{HIP}=0.9$ são os dois iguais ou superiores ao $r^2_{RPER}=0.73$, confirmando-se assim que os dois fatores são discriminantes. Também se confirma a validade discriminante entre os fatores Problemas externalizados e Problemas internalizados cujas correlações ao quadrado 0,000 são inferiores aos valores de variância extraída da média de cada um dos fatores, o mesmo se verificando entre PINT e HIP $r^2_{PINT\ HIP}=0.03$ valor inferior ao $VEM_{PINT}=0.6$ e $VEM_{HIP}=0.9$. Existem correlações positivas e significativas entre os fatores Hiperatividade (HIP) e Problemas externalizados ($PEXT$) ($B_{HIP.PEXT}=0.85$, $p<0.001$) e entre os Problemas internalizados e a Hiperatividade ($B_{HIP.PINT}=0.03$, $p=0.02$). No entanto, a correlação encontrada entre os Problemas internalizados e os Problemas externalizados não é significativa. Assim, entre dois últimos fatores não se cumpre na plenitude o primeiro princípio básico proposto por Bollen (1989), mas cumpre-se o segundo, pois observam-se correlações significativas entre os resíduos associados a variáveis manifestas de diferentes fatores (perturbações internalizadas e externalizadas, e1-e8 e e1-e12).

Uma análise dos conteúdos dos itens do modelo tri-fatorial alicerçada num suporte teórico, permite constatar que os três fatores são manifestações de um mal-estar subjetivo da criança identificado pela professora. No caso dos problemas internalizados a professora considera que a criança não apresenta manifestações comportamentais, sendo estes problemas percebidos através de sintomas de ansiedade, depressão, retraimento, além das manifestações somáticas. Nos Problemas externalizados e na Hiperatividade, a professora identifica sintomas manifestados de forma claramente comportamental por meio de atos motores. A agressividade e o comportamento delinquente são exemplos dos Problemas externalizados e a agitação, excitação e reações impulsivas caracterizam a dimensão da Hiperatividade (Lemos & Meneses, 2002; Sousa & Moraes, 2011).

Entende-se assim a ausência de validade discriminante entre o fator dos problemas externalizados e o factor hiperatividade e a adição de um fator de 2ª ordem comum às três dimensões também apoiada pela estrutura correlacional observada na amostra sob estudo. Assim, analisa-se a validade fatorial de um modelo hierárquico de 2ª ordem, com um fator latente global designado por Problemas de Comportamento (PC) (cf. Figura 19).



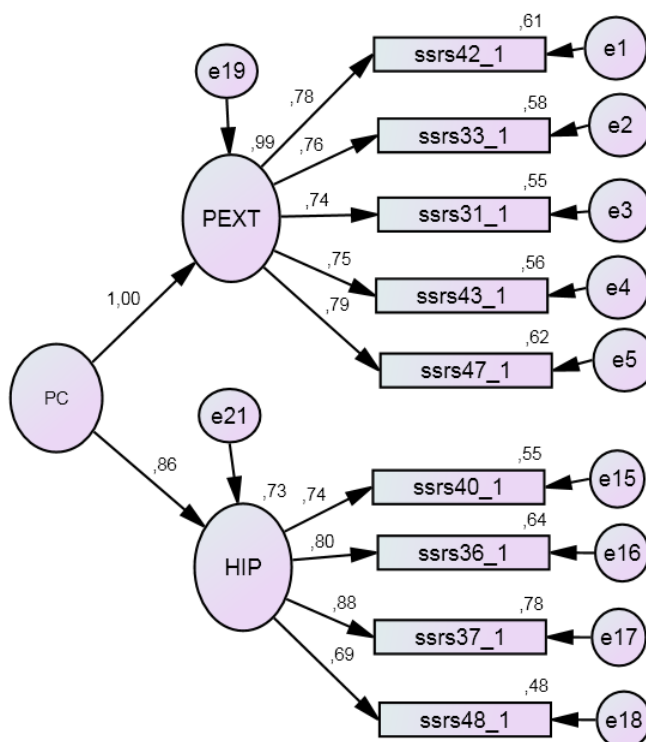
PEXT - Problemas externalizados PINT - Problemas internalizados

HIP - Hiperatividade PC - Problemas de comportamento

Figura 19: Modelo de 2ª ordem da Escala dos Problemas de Comportamento ajustado à amostra em estudo.

Neste modelo de 2ª ordem os valores da qualidade de ajustamento são considerados bons, $X^2/df=2.091$, $CFI=.946$, $TLI=.934$, $GFI=.915$, $RMSEA=.074$, $P[rmsea \leq 0.05]=.015$ e $MECVI=.965$. No entanto, recorrendo à análise dos pesos dos scores calculados pelos AMOS, é possível constatar que os valores

apresentados para o fator Problemas Internalizados é muito baixo, não mostrando uma correlação significativa com o fator de 2ª ordem. Assim optamos pela eliminação deste fator de 1ª ordem, obtendo um modelo de 2ª ordem bi-fatorial (Problemas Externalizados e Hiperatividade) dos problemas de comportamento, cujos pesos fatoriais e fiabilidade individual dos itens serão apresentados na figura 20.



PEXT - Problemas externalizados HIP - Hiperatividade

PC - Problemas de comportamento

Figura 20: Modelo modificado de 2ª ordem da Escala dos Problemas de Comportamento ajustado à amostra em estudo.

O novo modelo de 2ª ordem dos Problemas de Comportamento revelou uma qualidade de ajustamento boa, $X^2/df=2.980$, CFI=.950, TLI=.931, GFI=.930, RMSEA=.100, $P[rmsea \leq 0.05]=.001$ e MECVI=.590. A análise do valor da distância de Mahalanobis ao quadrado confirma a inexistência de *outliers*. Adicionalmente, o modelo simplificado apresentou $X^2(37)=52.192$, $p<0.05$, bem como um MECVI menor (0.590 vs 0.965), isto é, a sua qualidade de ajustamento é superior à do modelo inicial. Tal como já tínhamos verificado para os fatores de primeira ordem,

também o fator de 2ª ordem Problemas de Comportamento apresenta uma boa fiabilidade compósita de 0.97 e uma variância extraída da média de 0.93.

No modelo hierárquico de 2ª ordem, para a amostra em estudo, os fatores Hiperatividade (4 itens) e Problemas Externalizados (5 itens) apresentam valores de alfa de Cronbach padronizados de 0.86 e 0.87, respetivamente. Na totalidade, a escala modificada do PC apresenta um alfa de Cronbach padronizado de 0.91.

Competência Académica

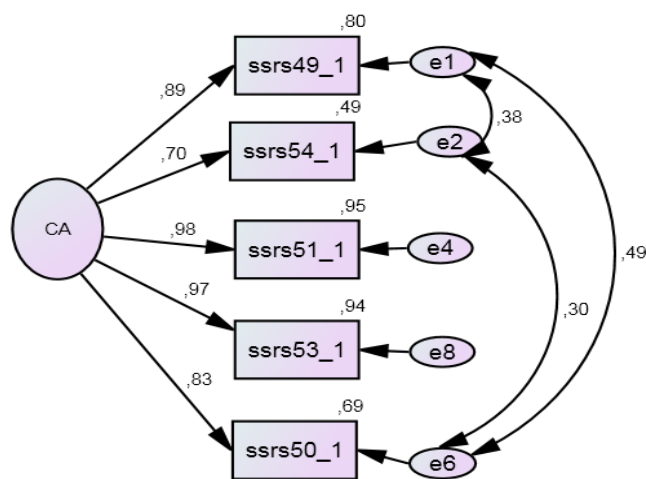
A competência académica foi avaliada através da escala de Competência Académica que integra a versão portuguesa, traduzida e adaptada do Social Skills Rating System (SSRS, Gresham & Elliot, 1990) relativamente ao Ensino Básico (Lemos & Meneses, 2002).

A escala da Competência Académica pretende avaliar o desempenho na leitura e na matemática, a motivação e o funcionamento cognitivo. A cotação destes itens é efetuada através de uma escala de cinco pontos (1: corresponde ao nível mais baixo e 5: ao nível mais alto).

A validade fatorial do modelo de seis itens proposto pelos autores para a escala da Competência Académica (CA) foi analisada. O modelo revelou uma validade fatorial reduzida. Assim foram eliminados itens de acordo com os índices de modificação que indicavam também correlações entre os erros dos itens 49-54, 54-50 e 49-50. Este facto sugere que a fração do comportamento destes itens que não é explicada pela CA está relacionada, isto é, estes itens partilham um fator comum não integrado no modelo. Julgamos que este fator comum externo ao modelo são os “colegas” enquanto critério de referência da avaliação dos professores, isto é, na resposta a estes itens os professores deverão identificar *como é que os alunos se situam em relação aos colegas* (critério relativo). Depois desta análise do conteúdo dos três itens pertencentes ao mesmo fator, optamos tal como sugere Marôco (2010), por desenhar estas três trajetórias (cf. Figura 13). O modelo simplificado da Escala da Competência Académica, mostrou uma boa qualidade de ajustamento, $\chi^2/df=2.933$, CFI=.997, TLI=.984, GFI=.989, RMSEA=.099, $P[rmsea \leq 0.05]=.000$ e

MECVI=.164. A análise do valor da distância de Mahalanobis ao quadrado confirma a inexistência de *outliers*.

Para além da qualidade global do ajustamento, avaliamos a fiabilidade e a validade do instrumento foram avaliadas. A fiabilidade compósita e a variância extraída da média do fator foram calculadas de acordo com o proposto por Fornell e Lacker (1981) e ambas apresentam valores adequados de 0.80. O alfa de Cronbach padronizado apresenta um valor de 0.90. Os valores de assimetria e achatamento apresentam valores dentro dos limites da distribuição normal. A figura 21 apresenta o modelo fatorial da escala da Competência Académica, ajustado à amostra em estudo, identificando o peso fatorial padronizado e a fiabilidade individual de cada item no modelo final simplificado.



CA – Competência académica

Figura 21: Modelo fatorial da Escala da Competência Académica ajustado à amostra em estudo.

5.3.2.4. Detereminantes individuais e ambientais

O Questionário de Caracterização da Criança e do Contexto Familiar (QCCCF; Alves, 2006), permitiu a recolha das seguintes informações: data de nascimento, sexo e número de retenções das crianças e anos de escolaridade das mães. Este questionário foi preenchido pelas professoras, permitindo verificar os

critérios de integração na amostra e obter uma caracterização sociodemográfica das crianças envolvidas e do nível socioeconómico do seu agregado familiar.

Neste estudo o nível socioeconómico foi definido a partir dos anos de escolaridade da mãe, uma vez que são inúmeros e consensuais os resultados que apontam o valor preditivo desta variável face aos resultados observados nas crianças e a forma como os pais exercem a parentalidade (Cruz, 2013; Hoff, et al., 2002; Pereira, 2007; Scaramella, Neppi, Ontai & Conger, 2008).

5.4. Procedimento

Numa fase inicial (final do ano letivo 2009/2010) foram estabelecidos contactos informais com nove escolas do 1º ciclo do Ensino Básico da zona do Porto, aferindo a sua disponibilidade para colaborar na investigação. Assegurada a disponibilidade e as condições necessárias à recolha de dados, foram enviadas cartas aos coordenadores das escolas com vista à formalização do pedido (Anexo 1) e posteriormente aos professores titulares de turma (Anexo 2). Um terceiro modelo de carta, dirigido aos encarregados de educação, com a apresentação do estudo e com o pedido de autorização para a participação dos educandos, permitiu identificar por escrito as crianças não autorizadas a participar (Anexo 3).

Obtido o consentimento dos encarregados de educação, procedeu-se à seleção dos participantes de acordo com os critérios de seleção já referidos e procurando uma distribuição razoavelmente homogénea em função do sexo das crianças e da escolaridade dos pais.

Na recolha de dados estiveram envolvidos quatro entrevistadores. Estes foram previamente sujeitos a um treino que implicou a administração dos instrumentos a crianças de idade escolar com o objetivo de se familiarizarem com os instrumentos e clarificarem eventuais dúvidas. Acresce referir que, para cada instrumento aplicado, foi desenvolvido um Guia de Aplicação que deveria ser seguido rigorosamente.

A recolha de dados realizou-se junto de crianças a frequentar o 2º ano de escolaridade, no início e no final do ano letivo 2010/2011. O primeiro momento da recolha de dados decorreu durante os meses de Setembro e Outubro de 2010, nas escolas frequentados por cada uma das crianças, implicando três etapas diferenciadas.

Na *primeira etapa* as professoras preencheram os Questionários de Caracterização da Criança e do Contexto Familiar que visavam a caracterização sócio-demográfica da amostra. As professoras responderam a quatro questionários: CBQ (Putnam & Rothbart, 2006), ERE (Alves & Cruz, 2013), DES-VII (Schultz et al., 2004) e ACS (Lemos & Meneses, 2002).

Numa *segunda etapa* procedeu-se à aplicação do teste sociométrico a todos os alunos de cada turma, inclusive aos que não reuniam os critérios de seleção propostos, evitando criar situações de exclusão. A primeira aplicação do teste sociométrico ocorreu no início do primeiro período letivo. Após responderem questionário sociométrico, as crianças preencheram ainda o questionário da expressão emocional. O teste sociométrico e o questionário da expressão emocional foram aplicados em grupo, na presença da professora, respondendo às dúvidas apresentadas pelas crianças. Foi pedido às crianças que não revelassem o sentido das suas escolhas, sensibilizando-as para a importância das normas de confidencialidade. O ritmo de cada criança foi respeitado em cada momento do teste sociométrico. O pedido de nomeação negativa ocorreu quando todos os elementos da turma já tinham respondido à nomeação positiva. No final da aplicação, os entrevistadores envolveram recolheram os testes sociométricos, verificando o correto preenchimento da identificação. No final desta avaliação junto da turma, foram distribuídos os protocolos de avaliação a serem preenchidos pelas mães. Estes protocolos incluíam o CBQ (Putman & Rothbart, 2006) e o RPNE (Alves & Cruz, 2011).

Numa *terceira etapa*, que decorreu em salas disponibilizadas nas escolas para o efeito, procedeu-se a uma entrevista individual às crianças. No decorrer desta entrevista, com uma duração média de 30 minutos, foram administrados dois instrumentos: o Peabody (TVIP, Dunn et al., 1986) e a Escala de Avaliação da Conhecimento Emocional (EACE, Alves, et al., 2008). De realçar que as crianças se mostraram envolvidas e interessadas nas tarefas apresentadas, não revelando

qualquer resistência aberta. O fato deste momento ocorrer num espaço diferenciado e numa relação diádica com o entrevistador promoveu o estabelecimento de um sentimento de segurança que terá reforçado esta postura de colaboração das crianças.

No segundo momento da recolha de dados, que decorreu no final do ano letivo, foi realizada a segunda aplicação do teste sociométrico.

Terminada a recolha de dados realizou-se a codificação dos questionários sociométricos segundo as normas dos autores. Foi construída uma matriz sociométrica para cada criança através do programa Sociom3 (Pio de Abreu, 2002). Os dados obtidos nas matrizes sociométricas, foram posteriormente padronizados através do programa Excel, com vista à definição do índice de preferência e rejeição de cada participante nos dois momentos da recolha para o *brincar* e para o *trabalhar*.

Posteriormente, realizou-se a codificação dos restantes questionários, segundo as normas dos autores e respetivos manuais. Finalmente, os dados foram introduzidos numa base de dados com recurso ao software SPSS (v. 20, SPSS, Inc., Chicago, IL.).

5.5. Plano Analítico

A complexidade dos modelos hipotéticos em análise (MIPAP e MIIAP) exige a aplicação de técnicas multivariadas como a é o caso da análise de equações estruturais (AEE). Nesta investigação a AEE foi utilizada para confirmar a estrutura psicométrica das escalas de medida que operacionalizam as variáveis latentes (cf. Medidas e Instrumentos) e para analisar as múltiplas relações hipotéticas entre as variáveis latentes e manifestas (Pilati & Laros, 2007) incluídas nos modelos estruturais - MIPAP e MIIAP - cujos resultados serão apresentados no capítulo seguinte.

Com o MIPAP pretende-se construir um modelo estrutural passível de explicar as relações teoricamente estabelecidas entre antecedentes, processos implicados

no processamento da informação social e aceitação pelos pares. Com o MIIAP pretende-se construir um modelo passível de explicar as relações teoricamente estabelecidas entre a aceitação pelos pares, o ajustamento comportamental e a competência académica. Seguindo as orientações de diversos autores (Bagozzi, 1983; Bentler, 1980; Bentler & Weeks, 1980; Fassinger, 1987; Hughes, Price & Mars, 1986), foi respeitado um conjunto de etapas, designadamente: (a) especificação do modelo teórico de base; (b) construção de um diagrama de caminhos (*path diagram*) que representa as relações teóricas a testar; (c) conversão do *diagrama de caminhos* num conjunto de equações estruturais (i.e., de regressões) e especificação do modelo de medida; (d) escolha da matriz de dados e estimação do modelo proposto (os parâmetros que compõem o sistema de equações estruturais); (e) cálculo da identificação do modelo proposto; (f) avaliação da qualidade de ajustamento (de forma a comprovar-se até que ponto este modelo se ajusta à realidade que se pretende descrever) e, por fim, (g) re-especificação do modelo se tal se justificar teoricamente. A preocupação em garantir o cumprimento dos pressupostos da AEE anteriormente referidos (cf. Medidas e Instrumentos) esteve sempre presente.

Na fase da especificação do modelo estrutural, isto é, aquando do desenho formal do modelo teórico que testa as questões da investigação apresentadas no capítulo anterior, constatamos o incumprimento de um dos pressupostos dos Modelos das Equações Estruturais (MEE) relativos ao tamanho da amostra. Uma vez que são necessários 50 sujeitos por variável manifesta (Hamilton, Gagne & Hancock, 2003) ou cinco observações por cada parâmetro a estimar (Bagozzi & Yi, 1988). Assim, nos modelos de medida de 2ª ordem (Reações Parentais Positivas, Aceitação pelos Pares e Problemas de Comportamento) através da opção *Data Imputation* do Amos, estimaram-se os valores de todas as variáveis latentes de 1ª ordem, transformando-as em variáveis manifestas (von der Heide & Scott, 2007). Nos modelos de medida de 1ª ordem, assegurando sempre o pressuposto dos múltiplos indicadores - três ou mais variáveis manifestas ou indicadores por fator e a fiabilidade dos constructos/v. latentes (Marôco, 2010). Selecionaram-se os quatro itens com pesos fatoriais mais elevados em cada modelo de medida, permitindo desta forma uma diminuição do número de parâmetros a estimar no modelo estrutural.

Tal como na análise dos modelos de medida já apresentada, a construção do modelo e validação dos modelos estruturais teve por base a metodologia de análise de equações estruturais (Structural Equation Modeling -SEM), com recurso ao *software* AMOS (v. 20 SPSS, Inc., Chicago, IL.). O método que se utilizou para a estimação dos parâmetros desconhecidos, das diferentes trajetórias do modelo, foi o da máxima verosimilhança (*maximum likelihood*), que forneceu as estimativas dos coeficientes padronizados das trajetórias (uma estimativa superior a 0,5 em valor absoluto indica uma associação forte), o desvio-padrão, a estatística Z teste (*critical ratio*) e o p-value (valores de $p < 0,05$ foram considerados como indicativos de trajetórias significativas). O ajustamento do modelo foi avaliado novamente através dos índices comparativos de ajustamento concretamente o RMSEA, CFI, TLI, GFI e PCFI (Arbuckle, 2005; Hoyle, 1995; McDonald & Ho, 2002; Marôco, 2010).

O método que se utilizou para a estimação dos parâmetros desconhecidos, das diferentes trajetórias do modelo, foi o da máxima verosimilhança, que fornece as estimativas dos coeficientes padronizados das trajetórias (uma estimativa superior a 0.5 em valor absoluto indica uma associação forte), o desvio-padrão, a estatística Z test (*critical ratio*) e o *p-value* (valores $p < 0.05$ foram considerados como indicativos de trajetórias significativas). A análise da qualidade de ajustamento global do modelo fatorial considerou os índices de qualidade de ajustamento e os valores de referência já descritos no quadro 1 (p.165), bem como o cumprimento dos pressupostos essenciais à AEE, descritos aquando da apresentação dos modelos de medida das variáveis envolvidas nos modelos estruturais em estudo.

De forma a confirmar se as trajetórias estruturais (ou coeficientes) que relacionam as variáveis manifestas e latentes dos modelos MIPAP e MIIAP diferem, ou não, significativamente entre rapazes e raparigas, efetuou-se uma comparação dos ajustamentos dos modelos – MIPAP e MIIAP – aos rapazes e raparigas em simultâneo. Esta análise multigrupos simultânea impõe três restrições:

- a) aos pesos fatoriais e covariâncias dos fatores de um modelo de medida; com o objetivo de avaliar se o modelo de medida é invariante entre os grupos;
- b) aos coeficientes estruturais, com o objetivo de avaliar se as pretendidas relações causais são invariantes entre os grupos;

- c) às variâncias/covariâncias, com o objetivo de avaliar se a estrutura dos resíduos do modelo se mantém invariantes nos diferentes grupos (Marôco, 2010, p. 276).

A significância estatística dos dois modelos foi feita com o teste Qui-quadrado como descrito em Marôco (2010) e desta forma testou-se a invariância de cada um dos modelos estruturais para rapazes e raparigas.

No capítulo seguinte apresenta-se os resultados relativos à validação empírica dos modelos estruturais- Modelo Integrado dos Preditores da Aceitação pelos Pares e Modelo Integrado do Impacto da Aceitação pelos Pares.

CAPITULO VI

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

CAPITULO VI

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo visa apresentar os resultados obtidos com esta investigação. Numa primeira parte serão apresentadas as análises descritivas e correlacionais. Na segunda parte serão apresentados os resultados obtidos no âmbito da validação empírica do Modelo Integrado dos Preditores da Aceitação pelos Pares (MIPAP), bem como os resultados relativos à invariância deste modelo quanto ao sexo da criança e os resultados relativos ao impacto do NSE da família. Na terceira e última parte são apresentados os resultados obtidos com a validação empírica do Modelo Integrado do Impacto da Aceitação pelos Pares (MIIAP), bem como os resultados relativos à análise da variância deste modelo quanto ao sexo da criança e os resultados relativos ao impacto do NSE da família.

6.1. Análises descritivas

Apresenta-se de seguida as análises descritivas (Quadro 4) das variáveis que integram os modelos estruturais (MIPAP e MIIAP) e a respetiva matriz correlacional (Quadro 5).

Quadro 4: Análise descritiva das variáveis envolvidas nos modelos estruturais.

Variáveis		Mínimo	Máximo	M	DP
Antecedentes	1. Afetividade negativa	0.66	4.64	2.93	0.90
	2. Reações parentais positivas	1.60	6.20	4.83	0.94
Processos	3. Capacidade verbal	35.0	113.0	69.5	14.0
	4. Conhecimento emocional	0.20	6.00	3.40	2.10
	5. Regulação emocional	0.73	2.00	1.66	0.31
	6. Expressão emocional positiva	1.54	4.72	3.76	0.70
	7. Cooperação	0.51	1.75	1.47	0.37
	8. Autocontrolo	0.00	1.75	1.18	0.42
	9. Assertividade	0.00	1.74	1.21	0.41
Resultados	10. Aceitação pelos pares	5.78	28.1	8.69	6.54
desenvolvimentais	11. Problemas de comportamento	0.00	4.08	0.85	0.95
	12. Competência académica	0.10	3.48	2.39	0.98
Determinante	13. Anos de escolaridade da mãe	2.00	23.00	11.90	4.80

De forma a verificar as diferenças de sexo nas variáveis em estudo, foram realizados testes *t* para amostras independentes. Os resultados obtidos pelos rapazes e raparigas diferenciam-se de forma significativa apenas no autocontrolo, $t(198)=-3.4$, $p=.001$ e nos problemas de comportamento, $t(195)=-3.8$, $p=.000$. As raparigas apresentam resultados mais elevados ($M=1.3$; $DP=.30$) do que os rapazes ($M=1.12$; $DP=.44$) no autocontrolo. Pelo contrário, nos problemas de comportamento, os rapazes apresentam valores mais elevados ($M=1.11$; $DP=1.0$) do que as raparigas ($M=0.62$; $DP=.81$).

Tendo em vista verificar a existência de relações entre a idade da criança e as variáveis envolvidas nos modelos estruturais, foram realizadas análises de correlação. Os resultados revelaram a inexistência de qualquer correlação significativa entre a idade da criança e as restantes variáveis.

Procede-se seguidamente à apresentação das inter-correlações. Ao analisar o quadro 5, constata-se que, de entre as variáveis que operacionalizam os antecedentes do processamento da informação social, apenas a afetividade negativa (temperamento da criança) se associa de forma estatisticamente significativa com a aceitação pelos pares. A afetividade negativa correlaciona-se negativamente com as variáveis que operacionalizam os processos sociais (cooperação, autocontrolo e assertividade) e os processos emocionais manifestos através da expressão emocional positiva. A afetividade negativa não se correlaciona com a capacidade verbal (cf. Quadro 5).

Relativamente à associação dos processos com a aceitação pelos pares, apenas a capacidade verbal não apresenta uma correlação estatisticamente significativa. Os processos emocionais e sociais associam-se com valores baixos a moderados com a aceitação pelos pares (cf. Quadro 5).

A leitura da matriz das correlações permite ainda verificar que a aceitação pelos pares se correlaciona positivamente com a competência académica e negativamente com os problemas de comportamento. Estas três variáveis – aceitação pelos pares, problemas de comportamento e competência académica - surgem associadas entre si de forma estatisticamente significativa e operacionalizam os resultados desenvolvimentais do processamento da informação social (cf. Quadro 5).

Quadro 5: Matriz das correlações das variáveis que integram os modelos estruturais.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.Afetividade negativa	1												
2.Reações parentais positivas	-.03	1											
3.Capacidade verbal	-.04	.14*	1										
4.Conhecimento emocional	-.10	.18*	.23**	1									
5.Regulação emocional	-.10	.06	-.07	.02	1								
6.Expressão emocional positiva	-.20**	.05	-.07	-.05	.54**	1							
7.Cooperação	-.14*	.14*	.14*	.18**	.27**	.28**	1						
8.Autocontrole	-.16*	.06	.07	.10	.34**	.16*	.46**	1					
9. Assertividade	-.15*	.07	.12	.00	.43**	.58**	.30**	.12	1				
10.Aceitação pelos pares	-.20**	.05	.11	.18*	.18*	.30**	.45**	.27**	.25**	1			
11.Problemas de comportamento	.20**	-.76	-.20**	-.20**	-.11	.67	-.52**	-.62**	-.26	-.27**	1		
12.Competência acadêmica	-.21**	.13	.35**	.24**	.16*	.29**	.39**	.14*	.41**	.40**	-.20**	1	
13.Anos de escolaridade da mãe	-.25**	.21**	.31**	.20**	.11	.13	.12	.07	.16*	.19**	-.05	.32**	1

*p<.05; ** p<.01; *** p<.001.

Os anos de escolaridade da mãe relacionam-se com a aceitação pelos pares e com a competência académica, mas não com os problemas de comportamento. Os anos de escolaridade da mãe também se associam aos antecedentes do processamento da informação social, sendo a associação negativa com a afetividade negativa e positiva com as reações parentais positivas (cf. Quadro 5).

Analisada a matriz das correlações das variáveis que integram os modelos estruturais e identificadas as correlações mais significativas, será agora analisado o comportamento de cada uma destas variáveis no âmbito do MIPAP e MIIAP. Finalmente, ao nível dos processos os anos de escolaridade da mãe correlacionam-se positivamente com capacidade verbal, com o conhecimento emocional e com a assertividade das crianças.

6.2. Modelo Integrado dos Preditores da Aceitação pelos Pares

Com base na literatura que evidenciava os antecedentes e os processos implicados no processamento da informação social foi construído um modelo teórico, designado de Modelo Integrado dos Preditores da Aceitação pelos Pares (cf. Capítulo 3). Este modelo estrutural original apresentou um ajustamento sofrível, $X^2/df=1.780$, $CFI=.908$, $TLI=.887$, $GFI=.989$, $RMSEA=.063$, $P[rmsea \leq 0.05]=.009$ e $MECVI=3.907$ (cf. Anexo 5). Considerando os índices de modificação fornecidos pelo AMOS, procedeu-se à eliminação de quatro itens que saturavam em fatores diferentes dos que eram propostos no modelo original. No modelo de medida da regulação emocional foi eliminado o item 1 (*É uma criança alegre*). No modelo de medida do autocontrolo foram eliminados os itens 30 (*Dá-se com outras pessoas*). No modelo de medida da assertividade foi eliminado o item 24 (*Integra-se em grupos*) e o item 11 (*Adequado(a) sob desafio*). No quadro 6 apresenta-se a ordem, os itens que foram retirados do modelo e os resultados dos sucessivos ajustamentos ao modelo original.

Quadro 6: Modificações efetuadas no MIPAP e índices de ajustamento.

Itens Eliminados	X^2/df	CFI	TLI	GFI	RMSEA	MECVI
<i>Item Re-1</i>	1.531	.939	.924	.870	.052	3.293
<i>Item ssrs30_1</i>	1.320	.965	.956	.890	.040	2.797
<i>Item ssrs24_1</i>	1.290	.970	.961	.897	.038	2.574
<i>Item ssrs11_1</i>	1.210	.978	.972	.908	.032	2.311

Tal como podemos constatar pelos índices de ajustamento apresentados no quadro 6, após a eliminação dos itens obteve-se um modelo com uma qualidade de ajustamento satisfatória (cf. Anexo 6). Este modelo apresentou várias trajetórias não significativas que foram posteriormente excluídas, de forma a obter um modelo mais parcimonioso, que é apresentado na figura 22.

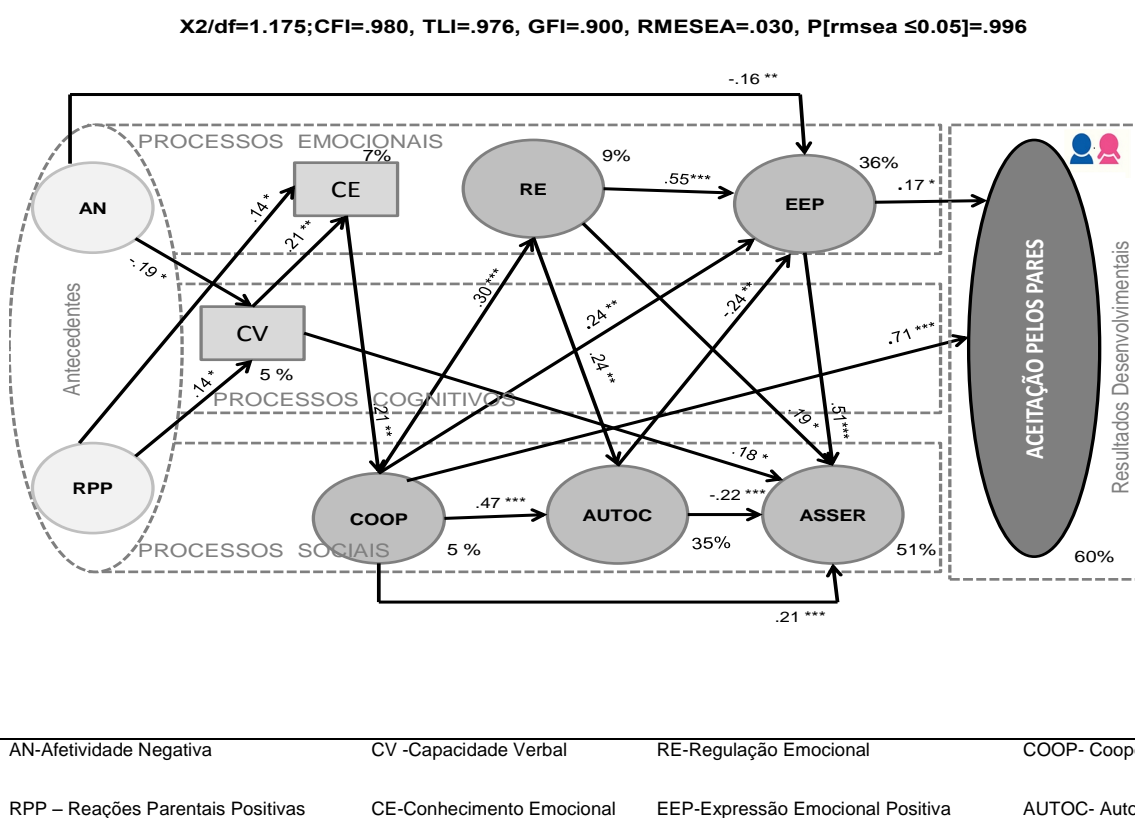


Figura 22: Modelo Integrado dos Preditores da Aceitação pelos Pares (MIPAP) ajustado à amostra em estudo e respetivos índices de ajustamento.

O modelo ajustado à amostra em estudo mostra uma qualidade de ajustamento adequada, significativamente superior ao modelo original ($X^2(165)=[179.581-233.954]$ $p<0.05$ inferior à $X^2_{dif}=374.784$), bem como um MECVI inferior (2.129 vs 3.907). Confirmada a adequação dos pesos factoriais de todos os itens, a análise dos valores da curtose e da assimetria permite validar o pressuposto da normalidade multivariada. A inexistência de *outliers* foi confirmada através das distâncias de Mahalanobis ao quadrado. O modelo ajustado explica cerca de 60% da variabilidade da aceitação pelos pares. Analisam-se de seguida as variáveis do modelo estrutural (MIPAP) que estabelecem associações significativas com a aceitação pelos pares.

Na análise das trajetórias significativas do MIPAP constata-se que a capacidade verbal não se associa com a aceitação pelos pares, refutando a hipótese 1. Os processos cognitivos manifestos através da capacidade verbal não predizem a aceitação pelos pares.

A expressão emocional positiva associa-se de forma positiva com a aceitação pelos pares, confirmando-se parcialmente a hipótese 2. Os processos emocionais manifestos através da expressão emocional positiva predizem a aceitação pelos pares. Os resultados no MIPAP obtidos indiciam que as crianças que expressam mais emoções positivas são mais aceites pelos seus pares.

A cooperação associa-se de forma positiva com a aceitação pelos pares, confirmando-se parcialmente a hipótese 3. Os processos sociais manifestos através da cooperação, predizem de forma estatisticamente muito significativa a aceitação pelos pares, indiciando que as crianças que se revelam mais cooperantes são mais aceites pelos seus pares. A cooperação é aliás a variável com maior poder preditivo neste modelo.

O temperamento da criança, manifesto através da afetividade negativa, e a meta-emoção parental, manifesta através das reações parentais positivas, não se associam de forma significativa com a aceitação pelos pares, refutando-se assim as hipóteses 4 e 5, respetivamente. Os resultados revelam que os antecedentes do processamento da informação social não predizem diretamente a aceitação pelos pares.

Constatou-se que a afetividade negativa e as reações parentais positivas não estão correlacionadas entre si, contrariamente ao previsto na hipótese 6. A afetividade negativa apresenta uma associação negativa com a capacidade verbal, confirmando a hipótese 7; estes resultados indiciam que as crianças com nível mais elevado de afetividade negativa apresentam uma menor capacidade verbal. As reações parentais positivas associam-se de forma positiva com a capacidade verbal, confirmando a hipótese 8; as crianças cujas mães respondem de forma mais positiva às suas emoções negativas apresentam uma maior capacidade verbal. Verifica-se assim que os antecedentes (temperamento da criança e meta-emoção parental) predizem os processos cognitivos manifestos através da capacidade verbal da criança.

Analisando agora a relação dos antecedentes com os processos emocionais implicados no processamento da informação social, verificou-se que a afetividade negativa se associa de forma negativa com a expressão emocional positiva, e que as reações parentais positivas se associam positivamente com o conhecimento emocional. Os resultados revelam que o temperamento da criança manifesto através da afetividade negativa prediz os processos emocionais relativos ao conhecimento emocional e à expressão emocional positiva da criança, mas não à regulação emocional pelo que a hipótese 9 apenas parcialmente é confirmada. Por seu lado, a meta-emoção parental, manifesta através das reações parentais positivas, prediz os processos emocionais relativos ao conhecimento emocional da criança, o que permite confirmar parcialmente a hipótese 10.

Relativamente à relação entre os antecedentes e os processos sociais, as trajetórias do MIPAP revelam que a afetividade negativa e as reações parentais positivas não se associam de forma significativa com os processos sociais. São assim infirmadas as hipóteses 11 e 12, que previam uma associação entre os antecedentes (temperamento da criança e meta-emoção parental) e os processos sociais (cooperação, autocontrolo e assertividade) do processamento de informação social, respetivamente.

A inter-relação entre os processos cognitivos, emocionais e sociais revelou um conjunto de efeitos estatisticamente significativos. A capacidade verbal associa-se ao conhecimento emocional confirmando-se parcialmente a hipótese 13. O conhecimento emocional associa-se de forma positiva com a cooperação. Esta por

sua vez, associa-se positivamente com a regulação emocional e com a expressão emocional positiva. Esta última associa-se de forma positiva com a assertividade. Acresce referir as associações entre a regulação emocional, e o autocontrolo e a assertividade. Todas estas associações permitem confirmar a hipótese 14. Finalmente, a capacidade verbal associa-se à assertividade, confirmando-se parcialmente a hipótese 15.

Relativamente às variáveis que operacionalizam os processos emocionais, o conhecimento emocional não estabelece nenhuma associação significativa com a regulação emocional nem com a expressão emocional positiva. No entanto, a regulação emocional e a expressão emocional revelam uma associação positiva e significativa entre si.

Quanto às variáveis que operacionalizam os processos sociais, constata-se associações significativas entre a cooperação, o autocontrolo e a assertividade. De realçar que a associação entre o autocontrolo e assertividade é negativa.

Em síntese, no MIPAP os processos emocionais (expressão emocional positiva) e os processos sociais (cooperação) surgem como preditores diretos da aceitação pelos pares. Este modelo explica 60% da variância da aceitação pelos pares, 36% da variância da expressão emocional positiva e 5% da variância da cooperação.

6.2.1. Determinantes individuais do MIPAP

Tendo em vista a análise do impacto dos determinantes individuais no MIPAP procedeu-se à análise das diferenças relativamente ao sexo das crianças. Para tal, desenvolveu-se uma análise multigrupos, cujo objetivo consistiu em avaliar se a estrutura do MIPAP era equivalente para rapazes e raparigas.

Verificou-se que o modelo constrito com pesos fatoriais fixos nas raparigas vs rapazes apresentou um ajustamento que não diferiu significativamente do modelo com parâmetros livres, $X^2(24)=25.630$; $p=.372$, demonstrando a invariância do modelo. Adicionalmente, o modelo com coeficientes estruturais fixos não diferiu

significativamente do modelo com coeficientes estruturais livres. Conclui-se assim que, quanto ao sexo das crianças, o modelo é invariante, $X^2(25)=40.856$; $p=.229$, confirmando-se a hipótese 16 que previa que o MIPAP seria igual para rapazes e raparigas.

6.2.2. Determinantes ambientais do MIPAP

Tendo em vista analisar o impacto da escolaridade das mães no MIPAP ajustado à amostra, desenharam-se dez novas trajetórias que associaram a escolaridade da mãe com todas as variáveis do modelo estrutural. O modelo apresentou índices de ajustamento que revelaram uma adequação boa, exceto no índice GFI (cf. Anexo 7). No entanto, no output fornecido pelo AMOS constatou-se que quatro itens saturavam num outro fator, indicando que uma fração considerável do comportamento destes itens não é explicada pelo fator onde cada item satura. O item 1 (*É uma criança alegre*) do modelo de medida da Regulação emocional foi retirado. No modelo de medida do autocontrolo foram retirados os itens 11 (*Adequado(a) sob desafio*) e 30 (*Dá-se com outras pessoas*). No modelo de medida da assertividade (*Inicia colaboração*). Assim, procedeu-se à retirada destes quatro itens (cf. Quadro 7), tendo-se testado de seguida o modelo simplificado.

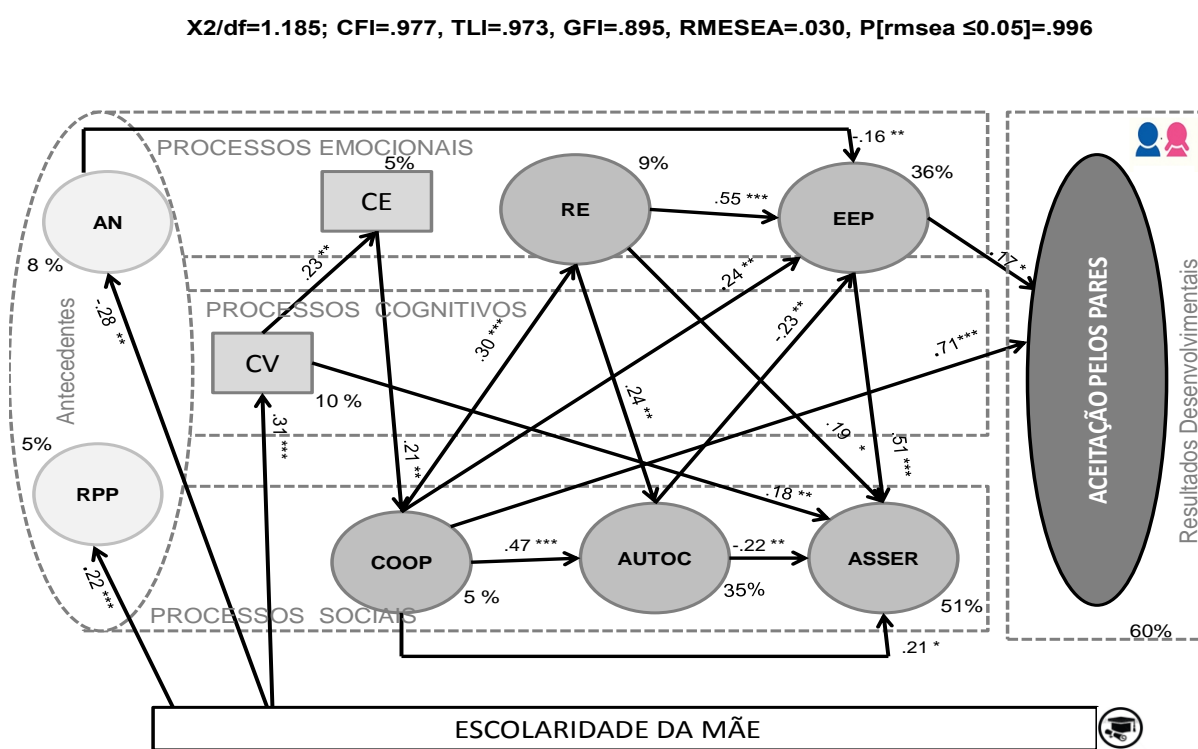
Quadro 7: Modificações efetuadas no modelo estrutural do impacto da escolaridade da mãe no MIPAP e índices de ajustamento.

Itens eliminados	X ² /df	CFI	TLI	GFI	RMSEA	MECVI
Item ssrs 30_1	1.623	.927	.907	.858	.056	3.697
Item re_1	1.319	.963	.953	.889	.040	3.037
Item ssrs 22_1	1.278	.971	.958	.897	.037	2.933
Item ssrs 11_1	1.214	.977	.969	.906	.033	2.534

O modelo simplificado apresentou índices de ajustamento adequados. No entanto, continha muitas trajetórias não significativas que, em prol da parcimónia do

modelo, foram eliminadas (cf. Anexo 8). Obteve-se desta forma um modelo com uma boa qualidade de ajustamento (cf. Figura 23). Interessa agora avaliar se o ajustamento do modelo simplificado é significativamente melhor do que o modelo inicial. Para tal, realizou-se o teste das diferenças dos qui-quadrado, que permitiu constatar que $X^2(64)=88.04p<0.05$ inferior à $X^2_{dif}=264.2$, bem como um MECVI inferior (2.300 vs 3.293).

Todas as variáveis do modelo apresentam pesos fatoriais elevados adequados. Os valores de assimetria e achatamento de todos os itens asseguram o princípio da normalidade multivariada. As distâncias de Mahalanobis ao quadrado não indicam a existência de *outliers*.



AN-Afetividade Negativa

CV -Capacidade Verbal

RE-Regulação Emocional

COOP- Cooperação

RPP – Reações Parentais Positivas

CE-Conhecimento Emocional

EEP-Expressão Emocional Positiva

AUTOC- Autocontrole

Figura 23: Modelo do impacto da escolaridade da mãe no MIPAP ajustado à amostra e respetivos índices de ajustamento.

No modelo MIPAP os anos de escolaridade da mãe estão associados aos antecedentes do processamento da informação social (afetividade negativa e

reações parentais positivas) e aos processos cognitivos (capacidade verbal). Os anos de escolaridade da mãe aparecem associados de forma negativa com a afetividade negativa, ou seja, níveis mais elevados de afetividade negativa surgem nas crianças cujas mães apresentam menores níveis de escolaridade. Os resultados revelam que os anos de escolaridade das mães têm um impacto positivo sobre a meta-emoção parental manifesta através das reações parentais positivas, e sobre os processos cognitivos, manifestos através da capacidade verbal das crianças. As mães com mais anos de escolaridade apresentam mais reações parentais positivas e os seus filhos apresentam uma maior capacidade verbal do que os das mães.

Acresce referir que a escolaridade da mãe associa-se de forma indireta com a expressão emocional positiva em resultado da associação negativa dos anos de escolaridade da mãe com a afetividade negativa. A escolaridade da mãe também apresenta um efeito indireto nos processos emocionais relativos ao conhecimento emocional e nos processos sociais relativos à assertividade - resultado da associação positiva da escolaridade da mãe com a capacidade verbal. Vê-se assim parcialmente confirmada a hipótese 17, que propõe uma associação entre os anos de escolaridade da mãe e as variáveis envolvidas no MIPAP.

De realçar que a escolaridade das mães explica 8% da variância da afetividade negativa, 5% da variância das reações parentais positivas e 5% da capacidade verbal das crianças (5% era também a percentagem da variância explicada pelo modelo anterior).

Ao analisar o impacto da variável escolaridade da mãe, constata-se que a introdução desta variável no MIPAP anula a significância estatística da associação entre os antecedentes e os processos cognitivos, por um lado, e a associação entre as reações parentais positivas e o conhecimento emocional, por outro (cf. Figura 23).

As restantes trajetórias entre os processos cognitivos emocionais e sociais, e a aceitação pelos pares mantêm-se. De realçar que o nível de significância de algumas destas trajetórias se altera, registando-se um aumento no nível de significância da trajetória que associa a capacidade verbal e a assertividade, bem como um decréscimo nas trajetórias que associam o autocontrolo e a assertividade, e a cooperação e a assertividade.

Com a introdução dos anos de escolaridade da mãe no MIPAP, não se registou qualquer alteração na percentagem de variância da aceitação pelos pares explicada pelo modelo (60%). A cooperação e a expressão emocional positiva surgem mais uma vez como os preditores diretos da aceitação pelos pares. Os anos de escolaridade da mãe não se associam de forma significativa com a aceitação pelos pares.

6.3. Modelo Integrado do Impacto da Aceitação pelos Pares

Passaremos agora à análise do Modelo Integrado do Impacto da Aceitação Pelos Pares (MIIAP). Este é um modelo ampliado do MIPAP no qual se procura analisar o impacto da aceitação pelos pares no ajustamento comportamental e académico das crianças. Ao modelo MIPAP foram acrescentadas duas trajetórias que ligam a aceitação pelos pares aos problemas de comportamento e à competência académica.

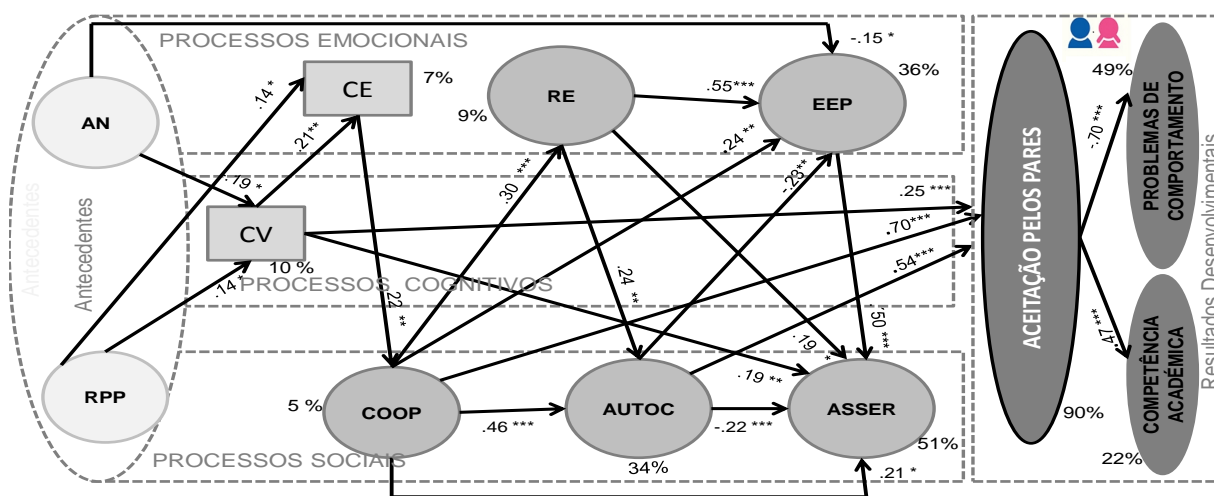
O modelo inicial apresentou um ajustamento sofrível $\chi^2/df=2.098$, $CFI=.873$, $TLI=.854$, $GFI=.759$, $RMSEA=.074$, $P[rmse \leq 0.05]=.000$ e $MECVI=6.836$ (cf. Anexo 8). Este modelo foi ajustado tendo em conta os índices de modificação fornecidos pelo AMOS, que sugeriram a eliminação de cinco itens que saturavam em fatores diferentes dos propostos no modelo original. No quadro 8 identificam-se os cinco itens que foram retirados do modelo original. No modelo de medida da regulação emocional foi retirado o item 1 (*A criança é alegre.*). No modelo de medida do autocontrolo foram eliminados os itens 11 (*Adequado(a) sob desafio*) e 30 (*Dá-se com pessoas diferentes*). No modelo de medida da assertividade foi eliminado o item 24 (*Integra-se em grupos*). Finalmente no modelo de medida da competência académica, o item eliminado foi o 49 (*Desempenho académico global. Critério relativo*).

Quadro 8: Modificações efetuadas no MIAP e índices de ajustamento.

Itens Eliminados	X ² /df	CFI	TLI	GFI	RMSEA	MECVI
<i>Item Re-1</i>	2.070	.881	.863	.768	.074	6.387
<i>Item ssrs30_1</i>	1.940	.900	.883	.780	.069	5.727
<i>Item ssrs49_1</i>	1.875	.904	.887	.796	.066	5.256
<i>Item ssrs24_1</i>	1.744	.923	.907	.828	.061	4.400
<i>Item ssrs11_1</i>	1.518	.943	.931	.850	.054	3.844

O modelo simplificado apresenta índices de ajustamento satisfatórios (cf. Anexo 10). Este modelo apresentou inúmeras trajetórias não significativas que foram excluídas, potenciando-se a parcimónia do modelo e a qualidade do seu ajustamento (cf. Figura 24).

X²/df=1.698; CFI=.923, TLI=.913, GFI=.822, RMSEA=.059, P[rmsea ≤0.05]=.028



AN-Afetividade Negativa

CV -Capacidade Verbal

RE-Regulação Emocional

COOP- Cooperação

RPP – Reações Parentais Positivas

CE-Conhecimento Emocional

EEP-Expressão Emocional Positiva

AUTO- Autocontrolo

Figura 24: Modelo integrado do impacto da aceitação pelos pares (MIAP) ajustado à amostra em estudo e respetivos índices de ajustamento.

O modelo simplificado ajustado à amostra em estudo revelou uma qualidade de ajustamento adequada, significativamente superior à do modelo original ($X^2(158)=[179.581-233.954]p<0.05$ inferior à $X^2_{dif}=524.748$), bem como um MECVI inferior (4.234 vs 6.836). A existência de *outliers* foi avaliada pela distância quadrada de Mahalanobis e a normalidade das variáveis foi avaliada pelos coeficientes de assimetria e curtose. Nenhuma das variáveis do modelo apresentou valores que ameaçassem o pressuposto da distribuição normal e também não foram identificados *outliers*.

No MIIAP a aceitação pelos pares surge associada de forma negativa com os problemas de comportamento e de forma positiva com a competência académica, confirmando as hipóteses 18 e 19, respetivamente. Os resultados revelam que a aceitação pelos pares tem um impacto no ajustamento comportamental e na competência académica de crianças de idade escolar. Os resultados obtidos indiciam assim que as crianças com maiores níveis de aceitação pelos pares parecem ser mais competentes no domínio académico e menos propensas a apresentar problemas de comportamento.

No MIIAP a capacidade verbal, a cooperação e o autocontrolo associam-se positivamente com a aceitação pelos pares. Os resultados revelam que os processos cognitivos manifestos através da capacidade verbal e os processos sociais manifestos através da cooperação e do autocontrolo predizem a aceitação pelos pares. A cooperação surge também neste modelo como o preditor mais forte da aceitação pelos pares. Os resultados obtidos indiciam que as crianças com maior capacidade verbal e autocontrolo e mais cooperantes são também mais aceites pelos seus pares.

Os resultados revelam que os antecedentes (temperamento da criança e meta-emoção parental) não predizem diretamente a aceitação pelos pares.

O MIIAP explica 49% da variância dos problemas de comportamento, 22% da variância da competência académica e 90% da variância da aceitação pelos pares. De realçar que este modelo explica uma percentagem muito elevada da variância da aceitação pelos pares, mais 30% do que o modelo anterior (MIPAP).

Ao comparar as trajetórias que se estabelecem nos dois modelos estruturais - MIIAP e MIPPA, entre os antecedentes, os processos e a aceitação pelos pares,

constata-se que a expressão emocional positiva deixa de estar correlacionada com a aceitação pelos pares. No MIIAP surgem duas novas trajetórias que associam de forma positiva a capacidade verbal e o autocontrole com a aceitação pelos pares. A significância das restantes trajetórias mantém o mesmo sentido e nível de significância registados no modelo MIPAP (cf. Figura 22).

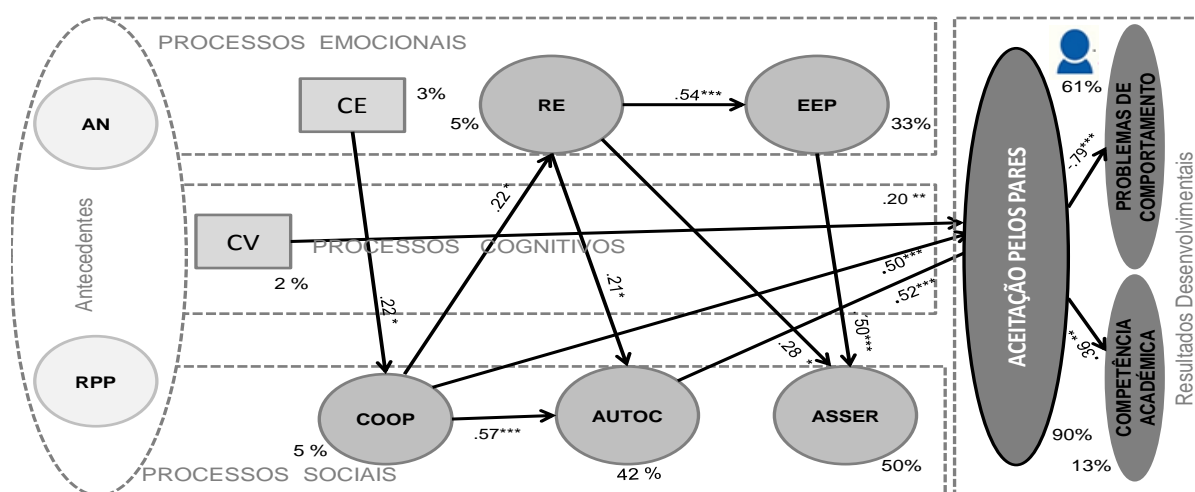
6.3.1. Determinantes individuais do MIIAP

Análise da invariância do Modelo Integrado do Impacto da Aceitação pelos Pares

Tendo em vista a análise do impacto dos determinantes individuais no MIIAP procedeu-se à análise das diferenças relativas ao sexo da criança. Para tal, desenvolveu-se uma análise multigrupos, cujo objetivo consistiu em avaliar se a estrutura do MIIAP era equivalente para rapazes e raparigas. Tal como no MIPAP, ajustamos o modelo individualmente a cada um dos grupos (rapazes e raparigas) e, posteriormente, avaliamos a invariância do modelo por comparação com o modelo com coeficientes estruturais livres vs o modelo com coeficientes estruturais fixos e iguais nos dois grupos.

O modelo constrito com pesos fatoriais fixos nas raparigas vs rapazes apresentou um ajustamento que difere significativamente do modelo com parâmetros livres, $\chi^2(23)=43.630$; $p=.007$, demonstrando a variância do modelo. Adicionalmente, o modelo com coeficientes estruturais fixos não diferiu significativamente do modelo com coeficientes estruturais livres quando se considerou que o modelo de medida era invariante, $\chi^2(38)=80.111$; $p=.000$. O MIIAP regista variâncias significativas para rapazes e raparigas. Vê-se assim infirmada o pressuposto de invariância do MIIAP quanto ao sexo apresentado na hipótese 20.

Um teste Z à igualdade dos coeficientes estruturais revelou que os coeficientes referentes a 20 trajetórias do modelo diferem significativamente entre os rapazes e as raparigas, como revelam as figuras 25 e 26. Segue-se uma leitura detalhada dos resultados nos dois grupos.



AN-Afetividade Negativa

CV -Capacidade Verbal

RE-Regulação Emocional

COOP- Cooperação

RPP – Reações Parentais Positivas

CE-Conhecimento Emocional

EEP-Expressão Emocional Positiva

AUTOC- Autocontrole

Figura 25: Modelo integrado do impacto da aceitação pelos pares ajustado para rapazes (N= 106).

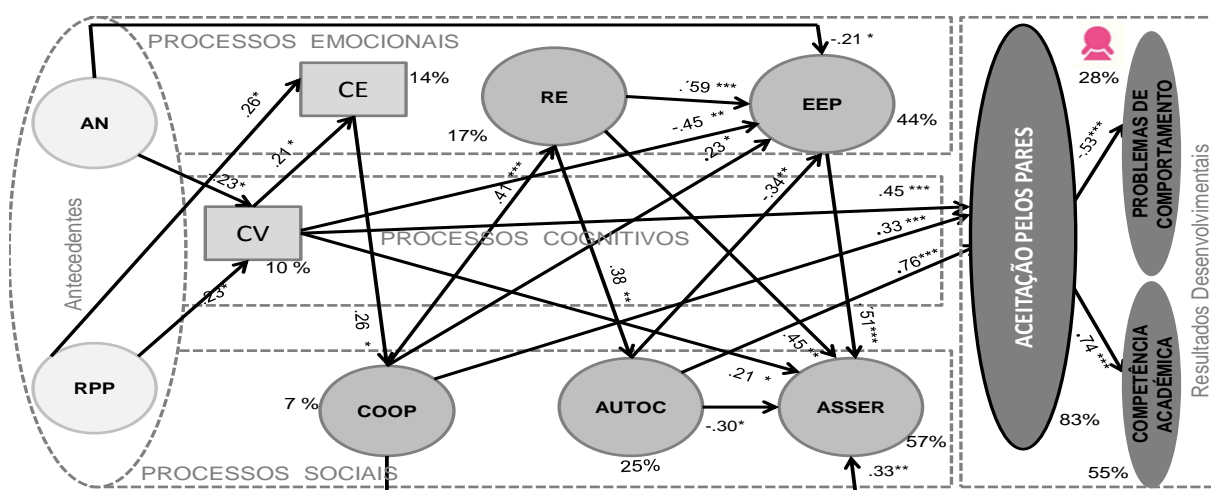
No MIIAP, aplicado ao grupo dos rapazes, a aceitação pelos pares surge positivamente associada com a competência académica e negativamente associada com os problemas de comportamento. Estes resultados revelam que a aceitação pelos pares tem um impacto no ajustamento comportamental e na competência académica.

A aceitação pelos pares é predita pelos processos cognitivos manifestos através da capacidade verbal e pelos processos sociais manifestos pela cooperação e pelo autocontrolo, sendo o autocontrolo o processo que apresentou a associação mais forte com a aceitação pelos pares.

No grupo dos rapazes o MIIAP explica 90% da variância da aceitação pelos pares, 61% da variância dos problemas de comportamento e 13% da variância da competência académica. De realçar o efeito positivo da aceitação pelos pares face à competência académica, e o efeito negativo face aos problemas de comportamento. A primeira associação é mais fraca do que a segunda. No grupo dos rapazes os

problemas de comportamento parecem estar mais associados à aceitação pelos pares do que a competência acadêmica.

Enquanto que no grupo dos rapazes a aceitação pelos pares apresenta uma associação mais forte com os problemas de comportamento do que com a competência acadêmica, no grupo das raparigas acontece o contrário, tal como revela a figura 26.



AN-Afetividade Negativa

CV -Capacidade Verbal

RE-Regulação Emocional

COOP- Cooperação

RPP – Reações Parentais Positivas

CE-Conhecimento Emocional

EEP-Expressão Emocional Positiva

AUTOC- Autocontrolo

Figura 26: Modelo integrado do impacto da aceitação pelos pares ajustado para raparigas (N=94).

No grupo das raparigas a aceitação pelos pares surge positivamente associada com a competência acadêmica e negativamente associada com os problemas de comportamento. Os resultados do MIIAP revelam que a aceitação pelos pares tem um impacto no ajustamento comportamental e na competência acadêmica.

À semelhança do que acontecia no grupo dos rapazes, a aceitação pelos pares também é predita pelos processos cognitivos manifestos através da capacidade verbal e pelos processos sociais manifestos pela cooperação e pelo

autocontrolo, sendo o autocontrolo o processo que apresentou a associação mais forte com a aceitação pelos pares.

O MIIAP no grupo das raparigas explica 83% da variância da aceitação pelos pares, 28% da variância dos problemas de comportamento e 55% da variância da competência académica. De realçar igualmente o efeito positivo que a aceitação pelos pares assume face à competência académica, e negativo face aos problemas de comportamento. A primeira associação é mais forte do que a segunda, ou seja, no grupo das raparigas os problemas de comportamento parecem estar menos associados à aceitação pelos pares do que a competência académica.

Ao comparar-se o MIIAP nos dois grupos, constata-se que o impacto da aceitação pelos pares na competência académica é maior nas raparigas do que nos rapazes, invertendo-se esta relação nos problemas de comportamento. Os preditores da aceitação pelos pares são iguais para rapazes e raparigas e o autocontrolo surge como o preditor mais forte para ambos os sexos. A cooperação aparece nos rapazes como sendo o segundo preditor mais forte da aceitação pelos pares, enquanto que nas raparigas este lugar é assumido pela capacidade verbal.

No grupo das raparigas a capacidade verbal aparece associada aos processos emocionais manifestos através da expressão emocional positiva, aos processos sociais manifestos através da asserção e à aceitação pelos pares. No grupo dos rapazes a capacidade verbal apenas surge associada à aceitação pelos pares.

No que concerne aos antecedentes do processamento da informação social constata-se que no grupo dos rapazes, estes não se associam de forma significativa com nenhum dos processos envolvidos no processamento da informação social. No grupo das raparigas a afetividade negativa associa-se negativamente com os processos cognitivos manifestos através da capacidade verbal e com os processos emocionais manifestos através da expressão emocional. Ainda no grupo das raparigas, as reações parentais positivas associam-se positivamente com os processos cognitivos manifestos através da capacidade verbal e com os processos emocionais manifestos através do conhecimento emocional.

De realçar que o MIIAP no grupo dos rapazes é mais parcimonioso e explica uma percentagem maior de variância da aceitação pelos pares (90% vs 83%) do que o MIIAP no grupo das raparigas.

6.3.2. Determinantes ambientais do MIIAP

À semelhança do que aconteceu com o MIPAP, o efeito dos anos de escolaridade das mães foi testado nas variáveis que constituem o MIIAP. Depois de ajustado à amostra em estudo, o modelo apresentou uma qualidade de ajustamento sofrível (cf. Anexo 11). Consultando o *output* fornecido pelo AMOS para o novo modelo, confirmam-se os pressupostos da normalidade e a inexistência de *outliers*. Na leitura do quadro das covariâncias foram identificadas correlações entre itens e fatores diferentes dos propostos no modelo original. Uma vez que uma fração considerável do comportamento destes itens não é explicada pelos respetivos fatores, optamos pela sua retirada progressiva do modelo estrutural em estudo.

Quadro 9: Modificações efetuadas no modelo estrutural do impacto da escolaridade da mãe no MIIAP e índices de ajustamento.

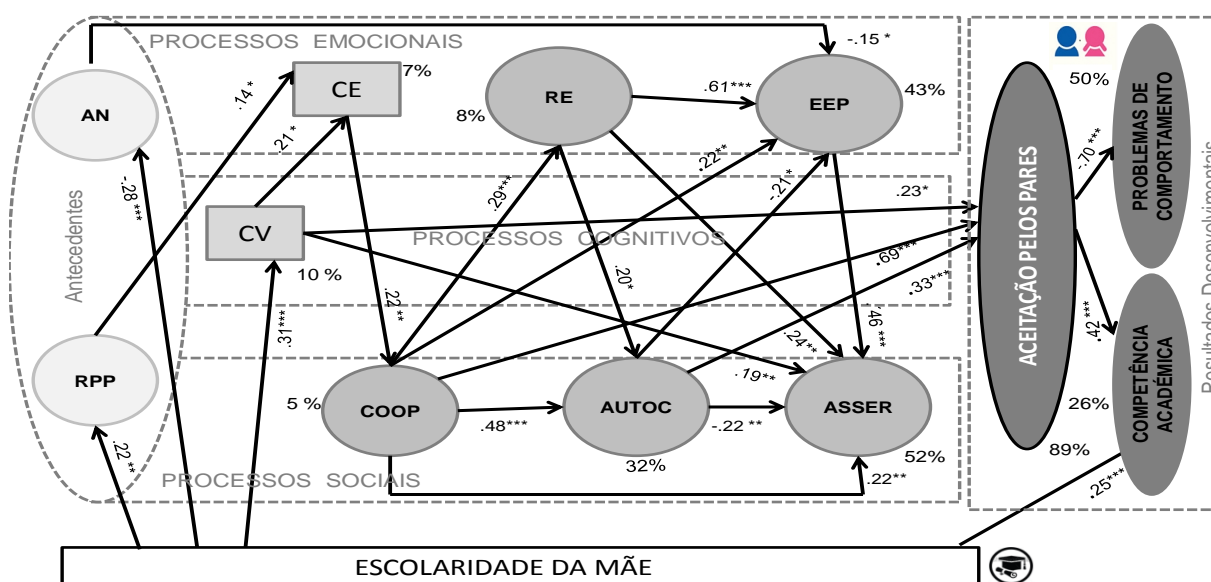
Itens Eliminados	X2/df	CFI	TLI	GFI	RMSEA	MECVI
Item re_1	2.057	.879	.858	.769	.073	6.751
Item ssrs 30_1	1.934	.897	.878	.781	.069	6.084
Item ssrs 22_1	1.875	.902	.882	.796	.066	5.609
Item ssrs 24_1	1.904	.903	.882	.800	.067	5.344
Item ssrs11_1	1.740	.926	.909	.832	.061	4.426

À semelhança do que aconteceu quando se analisou o efeito dos anos de escolaridade das mães no MIPAP, também o modelo relativo ao impacto desta variável no MIIAP apresentou índices de ajustamento adequados (cf. Anexo 12). Após retirar do modelo as trajetórias não significativas, testou-se o modelo simplificado, apresentado na figura 27.

De forma a testar se o ajustamento deste modelo era significativamente melhor do que o do modelo original, efetuou-se um teste das diferenças dos qui-quadrados, no qual se constatou que $\chi^2(119)=124.342-179.581$ inferior à $\chi^2_{dif}=353.8$, bem como um MECVI inferior (4.794 vs 6.619), confirmando-se que o modelo simplificado apresenta um ajustamento significativamente superior ao apresentado pelo modelo original.

Todos os itens do MIIAP apresentam pesos fatoriais elevados. Os valores de assimetria e achatamento de todos os itens asseguram o princípio da normalidade multivariada. As distâncias de Mahalanobis ao quadrado não indicam a existência de outliers.

$\chi^2/df=1.832$; CFI=.905, TLI=.893, GFI=.802, RMSEA=.065, $P[rmsea \leq 0.05]=.001$



AN-Afetividade Negativa

CV -Capacidade Verbal

RE - Regulação Emocional

COOP- Cooperação

RPP – Reações Parentais Positivas

CE-Conhecimento Emocional

EEP-Expressão Emocional Positiva

AUTOC- Autocontrole

Figura 27: Modelo do impacto da escolaridade da mãe no MIIAP ajustado à amostra em estudo e respetivos índices de ajustamento.

No MIIAP a escolaridade da mãe está negativamente correlacionada com a afetividade negativa e positivamente correlacionada com as reações parentais positivas e com os processos cognitivos manifestos através da capacidade verbal. A

escolaridade da mãe associa-se de forma indireta com o conhecimento emocional, em resultado das associações positivas com as reações parentais positivas e com o conhecimento verbal. A escolaridade da mãe também se associa indiretamente com a expressão emocional positiva em resultado da sua associação negativa com a afetividade negativa. Acresce referir uma outra associação indireta entre os anos de escolaridade da mãe e os processos sociais relativos à assertividade e a aceitação pelos pares - resultado da associação positiva dos anos de escolaridade da mãe com a capacidade verbal. Vê-se assim confirmada parcialmente a hipótese 20, que propõe uma associação entre os anos de escolaridade da mãe e as variáveis envolvidas no MIIAP:

De realçar que, com a introdução da escolaridade da mãe no MIIAP, os antecedentes (temperamento da criança e meta-emoção parental) deixam de estar associados com os processos cognitivos (capacidade verbal), mantendo as relações com os processos emocionais manifestos através do conhecimento emocional e da expressão emocional positiva. A afetividade negativa mantém a sua relação negativa com a expressão emocional positiva. As reações parentais positivas associam-se positivamente com o conhecimento emocional.

As restantes trajetórias entre as variáveis que operacionalizam os processos cognitivos, emocionais e sociais, mantêm-se no MIIAP, bem como os preditores da aceitação pelos pares (cooperação, autocontrolo e capacidade verbal). De realçar que o nível de significância de algumas destas trajetórias se altera, registando-se um aumento no nível de significância das trajetórias que associam: a) o autocontrolo e a assertividade, b) a cooperação e a assertividade e c) a regulação emocional e a expressão emocional positiva.

Com a introdução dos anos de escolaridade da mãe no MIIAP registaram-se ligeiras diferenças nas percentagens da variância explicada na aceitação pelos pares (1%), nos problemas de comportamento (1%) e na competência académica (4%).

Em síntese, os resultados apresentados permitem validar empiricamente os dois modelos estruturais. O MIPAP explica 60% da variância da aceitação pelos pares na amostra em estudo. Os processos emocionais manifestos através da expressão emocional positiva e os processos sociais manifestos através da

cooperação, predizem a aceitação pelos pares, tanto nos rapazes como nas raparigas.

Os resultados apresentados apoiam também a validade empírica do MIIAP. Este modelo estrutural nos rapazes explica 90% da variância da aceitação pelos pares, 51% da variância dos problemas de comportamento e 13% da variância da competência académica. Nas raparigas o MIIAP explica 83% da variância da aceitação pelos pares, 28% da variância dos problemas de comportamento e 55% da variância da competência académica.

Os anos de escolaridade da mãe associam-se de forma significativa com os antecedentes, com os processos cognitivos implicados no processamento da informação social e com os resultados desenvolvimentais expressos através da competência académica.

CAPITULO VII

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CAPITULO VII

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo integra a discussão dos resultados relativos aos dois modelos estruturais testados – MIPAP e MIIAP. Numa primeira parte procede-se a uma reflexão sobre as medidas e os instrumentos utilizados nesta investigação. De uma forma geral, os nove modelos de medida testados, relativos à afetividade negativa, às reações parentais positivas, à regulação emocional, à cooperação, ao autocontrolo, à assertividade, à aceitação pelos pares, à competência académica e aos problemas de comportamento, cumpriram os critérios de referência definidos para os parâmetros estimados nas análises fatoriais confirmatórias. Analisar-se-á com maior profundidade o único instrumento que, não tendo sido submetido a uma análise fatorial confirmatória, mostrou uma fiabilidade mais frágil – a Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional.

Na segunda parte deste capítulo, será realizada uma reflexão sobre os resultados relativos aos modelos estruturais, conduzida pelas questões de investigação apresentadas no capítulo 5. Em primeiro lugar serão discutidos os resultados relativos ao Modelo Integrado dos Preditores da Aceitação pelos Pares e em segundo lugar o Modelo Integrado do Impacto da Aceitação pelos Pares. Será ainda apresentada uma análise comparativa das trajetórias integradas nestes dois modelos estruturais.

Numa terceira parte ensaiar-se-á uma leitura dos resultados à luz das seis etapas do processamento da informação social, tomando como referência em particular o Modelo integrado dos processos cognitivos e emocionais do processamento da informação social (Lemerise & Arsenio, 2000). Serão apresentadas as conclusões relativas aos preditores e ao impacto comportamental e académico da aceitação pelos pares, em crianças em idade escolar.

Finalmente, serão identificadas algumas das limitações deste estudo e apresentadas diretrizes a considerar em futuras investigações neste domínio.

7.1. Medidas e Instrumentos

Como já foi referido, o primeiro passo do processo de estimação dos modelos estruturais testados nesta investigação implicou a realização de análises fatoriais confirmatórias. Estas permitiram testar a qualidade do ajustamento de cada um dos modelos de medida teóricos à amostra em estudo. Estes modelos de medida, apresentados no capítulo 5, revelaram uma boa qualidade de ajustamento, uma boa viabilidade e uma boa fiabilidade.

A operacionalização das restantes medidas envolvidas nos modelos estruturais não implicou o recurso às análises fatoriais confirmatórias e apenas a EACE revelou fragilidades ao nível da consistência interna. Considera-se assim pertinente analisar e desenvolver uma reflexão metodológica e conceptual sobre o problema que a EACE apresenta nesta estimativa da fiabilidade.

7.1.1. Conhecimento Emocional

Numa revisão dos dados relativos às características métricas das diferentes medidas implicadas nos modelos estruturais identificou-se uma fragilidade na fiabilidade da Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional, que apresentou um alfa de Cronbach de .60.

A fiabilidade é definida pela coerência das respostas obtidas em medições repetidas e o grau de independência dos resultados obtidos relativamente a circunstâncias acidentais em que ocorre a medição. A fiabilidade de uma medida refere-se à capacidade desta ser consistente, sendo portanto um sinónimo de consistência interna. (Marôco & Garcia-Marques, 2006). A consistência de um determinado conjunto de itens estima um determinado constructo ou dimensão latente (Marôco & Garcia-Marques, 2006) e pode ser interpretada como o coeficiente médio de todas as estimativas de consistência interna que se obteriam se todas as divisões possíveis da escala fossem feitas (Cronbach, 1951). De um modo geral, um instrumento ou teste é classificado como tendo uma fiabilidade apropriada quando apresenta um valor de alfa igual ou superior a .70 (Nunnally, 1978). Recorde-se que

o coeficiente alfa estima quão uniformemente os itens contribuem para a soma não ponderada do instrumento (variando numa escala de 0 a 1).

Os valores de alfa da EACE obtidos neste estudo mostram que a fiabilidade, pressuposto da homogeneidade do conteúdo e consistência interna, não estão plenamente asseguradas. No entanto, em alguns cenários de investigação das ciências sociais, um alfa de .60 é considerado aceitável, desde que os resultados obtidos com esse instrumento sejam interpretados com precaução e tenham em conta o contexto de computação do índice (DeVellis, 1991).

Revistos os conteúdos da EACE e os procedimentos desenvolvidos durante a sua aplicação e cotação, iniciou-se uma revisão das basesteóricas do conhecimento emocional, visando uma melhor compreensão do baixo valor do alfa obtido. De referir que o conhecimento emocional foi definido na primeira parte deste trabalho como uma habilidade sociocognitiva que permite ao indivíduo reconhecer e interpretar as suas emoções e as emoções dos outros em diferentes contextos (Izard, 2001; Martin & Green, 2005).

Recorde-se que durante a aplicação da EACE era pedido à criança que, face a comportamentos emocionais e situações emocionais, apresentados em vinhetes, e a expressões faciais impressas em fotografias, identificasse como é que o protagonista se estava a sentir (contente, triste, zangado/a, assustado/a ou normal). Muito embora o procedimento exija que a criança identifique as emoções dos outros, a resposta que esta apresenta poderá refletir as memórias das suas próprias vivências emocionais (memórias intrapessoais, emoções que a criança já sentiu), ou as memórias de vivências das emoções dos outros (memórias interpessoais, emoções que a criança reconheceu nos outros).

Goleman (1995) na sua abordagem da inteligência emocional, refere a existência de duas dimensões: intrapessoal e interpessoal. A primeira dimensão corresponde à habilidade para se entender a si próprio e à capacidade para formar um modelo verdadeiro e preciso de si mesmo, usando-o de forma efetiva e construtiva. Esta dimensão integra três componentes: (1) autoconhecimento emocional (conhecer as próprias emoções, reconhecer as diferenças entre emoções e ações e compreender as causas das emoções), (2) gestão das emoções (habilidades para controlar as próprias emoções, prevenir os efeitos prejudiciais das

emoções negativas) e (3) autocontrole das emoções (habilidades de auto-monitorização, capacidade de concentração nos objetivos previamente definidos e capacidade de adiamento das recompensas a longo-prazo em detrimento das recompensas imediatas).

A segunda dimensão, interpessoal, implica a habilidade de entender outras pessoas, o que as motiva, como atuam e como agir cooperativamente com elas. Esta dimensão tem um papel determinante na eficácia das relações interpessoais e integra três componentes: 1) reconhecimento das emoções do outro (conhecer as emoções dos outros, reconhecer as diferenças entre as emoções e as ações, e compreender as causas das emoções dos outros), 2) colocar-se no lugar do outro (tomada de perspectiva social) e 3) capacidade para lidar com as emoções do grupo (identificar e compreender os objetivos coletivos).

À luz do modelo proposto por Goleman (1995), o conhecimento emocional envolveria uma dimensão intrapessoal, relativa ao conhecimento das suas próprias emoções, e interpessoal, relativa ao conhecimento das emoções dos outros. Coloca-se assim a questão de que dimensão do conhecimento emocional está a ser avaliada pela EACE. Parece-nos que, enquanto responde aos itens, a criança identifica as emoções apresentadas pelo protagonista tendo como referência: a) o conhecimento que tem das suas próprias emoções, ou seja, utilizando a dimensão intrapessoal do conhecimento emocional, b) o conhecimento que tem das emoções dos outros, ou seja, utilizando a dimensão interpessoal do conhecimento emocional, c) tanto o conhecimento das próprias emoções como o conhecimento das emoções dos outros, ou seja, simultaneamente as dimensões intrapessoal e interpessoal. A baixa consistência interna das respostas das crianças à EACE leva-nos a levantar a hipótese de que estas não utilizam sempre a mesma referência ao longo dos 50 itens, variando entre o intrapessoal, o interpessoal e a conjugação do intra e interpessoal.

De futuro torna-se premente uma análise mais detalhada da forma como as crianças respondem a este instrumento, tendo em vista a compreensão dos referentes que utilizam na resposta aos diversos itens e a possibilidade de aumentar a consistência interna das suas respostas.

7.2. Modelos estruturais

Apresenta-se de seguida a discussão dos dois modelos teóricos hipotéticos propostos nesta tese, discussão esta que será orientada pelas questões de investigação previamente traçadas.

É importante realçar que as trajetórias encontradas são definidas no âmbito de um modelo estrutural. Quer isto dizer que são relativas ao conjunto das variáveis consideradas, não devendo ser lidas de uma forma absoluta, mas sim de uma forma relativa, em função das restantes variáveis e trajetórias. Assim, as trajetórias com valores estatisticamente significativos, são aquelas que sobressaem no contexto de um conjunto mais amplo de variáveis cujo impacto é controlado.

7.2.1. Modelo Integrado dos Preditores da Aceitação pelos Pares

Questão 1: No MIPAP os processos cognitivos (capacidade verbal), emocionais (conhecimento emocional, regulação emocional e expressão emocional positiva) e sociais (cooperação, autocontrolo e assertividade) predizem a aceitação pelos pares?

Os resultados revelam que os processos cognitivos relativos à capacidade verbal não predizem a aceitação pelos pares. Apenas os comportamentos de cooperação e a expressão emocional positiva que os pares manifestam, quer na sala de aula, quer no recreio, parecem ter impacto na avaliação que os pares desenvolvem da qualidade do processamento da informação social, que se traduz na aceitação pelos pares.

As crianças de idade escolar parecem desenvolver uma avaliação da aceitação pelos pares centrada nos processos emocionais e sociais, manifestos de forma imediata, não considerando os processos cognitivos a estes subjacentes. Recorde-se que as crianças envolvidas no estudo encontram-se ainda no 2º ano do 1º ciclo do ensino básico, apresentando ainda uma conceção muito instrumental da amizade, centrada no *aqui e agora*. Nesta fase do desenvolvimento a amizade é definida tendo em conta essencialmente as atividades partilhadas, o tempo que

passam juntos e a expressão emocional que partilham nas interações sociais (Hartup, 1992).

Os processos emocionais, manifestos através da expressão emocional positiva, predizem a aceitação pelos pares. As crianças preferem a companhia de pares que manifestam emoções positivas em detrimento das crianças cuja expressão predominante é negativa (Bisquerra, 2003). A expressão emocional positiva aumenta a probabilidade do comportamento exibido pela criança ser avaliado positivamente pelos pares, promovendo assim a aceitação por estes (Marcchezini-Cunha & Torrinho, 2010).

Os processos sociais, expressos através da cooperação, predizem diretamente a aceitação pelos pares. A criança que é capaz de ajustar os seus objetivos em consonância com os objetivos do grupo, isto é, a criança cooperante, é mais aceite pelos pares. Tal como refere Del Prette e DelPrette (2005a), a cooperação surge associada com atitudes altruístas, integrando uma classe de comportamentos voltados para o benefício do outro e por isso, apreciada pelos pares (Gonçalves & Murta, 2006; Pavarino et al., 2005a). Tal como referia Almeida (1997), os resultados deste estudo revelam que a composição da expressão emocional positiva com a cooperação está associada à popularidade.

Em síntese, os resultados revelam que a aceitação pelos pares é determinada diretamente pelos processos emocionais e sociais manifestos através da expressão emocional positiva e da cooperação, em detrimento dos processos cognitivos, dos processos emocionais relativos ao conhecimento emocional, e dos processos sociais relativos à autorregulação e à assertividade. Esta avaliação que cada criança recebe dos seus pares, parece refletir o predomínio do pensamento concreto, em detrimento do pensamento abstrato (Rubin et al., 1998). A cooperação e a expressão emocional positiva que a criança revela durante as brincadeiras no recreio e nos trabalhos na sala de aula, parecem assumir um efeito direto na aceitação pelos pares, num período em que as relações de amizade ainda são determinadas pelas experiências imediatas, e não pelos conceitos abstratos de confiança, apoio e lealdade, como acontecerá mais tarde (Rubin et al., 2006).

Questão 2: No MIPAP os antecedentes (temperamento da criança e meta-emoção parental) predizem a aceitação pelos pares?

O MIPAP testado neste estudo integra, nos antecedentes do processamento da informação social, uma componente constitucional - o temperamento da criança, manifesto através da afetividade negativa - e uma componente educativa - a meta-emoção parental, manifesta através das reações parentais positivas.

Os resultados revelam que os antecedentes não se associam diretamente com a aceitação pelos pares. Tal como na base de dados do Modelo do processamento da informação social, os conteúdos contidos na memória e as características temperamentais de índole constitucional, não têm um efeito direto na aceitação pelos pares (cf. Capítulo 2) mas associam-se de forma direta com os processos cognitivos e emocionais implicados no processamento da informação social. As predisposições biológicas, manifestas através da afetividade negativa e as experiências decorrentes das reações parentais positivas registadas na memória da criança (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000), surgem assim como antecedentes do processamento da informação social, de onde resultará a aceitação pelos pares.

Questão 3: No MIPAP os antecedentes (temperamento da criança e meta-emoção parental) associam-se entre si?

Uma análise das trajetórias do MIPAP revela que as características temperamentais da criança manifestas através da afetividade negativa, não se associam de forma significativa com a meta-emoção parental expressa nas reações parentais positivas. Sendo a literatura quase unânime no reconhecimento do papel ativo que a criança assume nas interações em que se envolve (Eisenberg, et al., 1998; Katz, et al., 2012), nomeadamente com os seus cuidadores, este resultado, que infirma uma das hipóteses propostas nesta investigação, merece uma discussão cuidada.

Recorde-se que o temperamento pode ser definido como um padrão inato e estável de diferenças constitucionais na reatividade emocional, motora e atencional, manifestas através de estilos comportamentais (Sanson, et al., 2002; Schwebel &

Plumert, 1999). Embora o temperamento se diferencie de outros atributos comportamentais pelo seu caráter inato, os investigadores afirmam que ele pode ser modificado pela maturação e pelo ambiente (Carey & McDevitt, 1995; Rothbart, et al., 2001).

A ausência de associações significativas entre a afetividade negativa e as reações parentais positivas em crianças de idade escolar poderá ser o reflexo do equilíbrio conseguido entre a reatividade emocional (afetividade negativa e extroversão) e a autorregulação emocional (controle pelo esforço) durante o processo de socialização das emoções. Ao longo do desenvolvimento da criança a componente da autorregulação emocional vai moldando a reatividade emocional. O processo desenvolvimental induz a maturação dos sistemas de inibição do medo e do controle da atenção, e permite à criança um comportamento mais regulado (Rothbarth & Putnam, 2002), sendo esperado que o impacto da reatividade emocional na meta-emoção parental diminua com o avançar da idade da criança. Lagacé-Seguin e Gionet (2009) referem que a afetividade negativa da criança parece estar negativamente associada com a meta-emoção parental, mas só na primeira infância. Damásio (2003) refere a manifestação precoce de emoções básicas como o medo, a raiva, a surpresa, a tristeza, a felicidade ou a aversão/repugnância, caracterizadas por uma programação inata, e a manifestação mais tardia de emoções mais complexas, chamadas de emoções sociais, de que são exemplo a simpatia, o embaraço, a vergonha, a culpa, o orgulho, a inveja, a gratidão, a admiração e o desprezo. O segundo grupo de emoções vai inibindo e/ou moldando a expressão das emoções do primeiro grupo.

Na relação entre o temperamento e a meta-emoção parental, é de destacar ainda o impacto da quantidade de experiência enquanto mãe. Um estudo longitudinal desenvolvido junto de mães primíparas, mostra uma relação negativa entre a afetividade negativa e o envolvimento positivo da mãe, com valores mais elevados no 3º mês de vida da criança, do que no 30º mês (Alvarenga & Piccinini, 2007). Um outro estudo revela que as correlações entre a afetividade negativa e o envolvimento materno são mais significativas no grupo das mães primíparas do que no grupo das mães não primíparas (Vieira, Seidl-de-Moura, Lordelo, Piccinini, Martins, Macarini, et al., 2010). De realçar ainda que a origem constitucional da afetividade negativa confere-lhe, apesar das mudanças já referidas, um traçado

característico ao qual as mães se vão moldando. A determinação biológica confere a esta característica temperamental uma constância que permite às mães antecipar algumas das reações da criança. As mães poderão planear reações mais adequadas às emoções negativas dos filhos, sem punir ou impedir a criança de as expressar. Assim, o crescimento que as mães alcançam no exercício da maternidade, a idade da criança e os progressos maturacionais assumem um papel importante na associação que as características temperamentais da criança, manifestas através da afetividade negativa, estabelecem com a meta-emoção parental, manifesta nas reações parentais positivas.

Tal como previsto no modelo transacional, as características dos bebés e dos seus cuidadores implicam influências mútuas e recíprocas e cada díade produz padrões únicos de comportamentos (Crockenberg & Smith, 2002), sendo que aquilo que é manifesto nos períodos de desenvolvimento posteriores não revela uma influência predominante do biológico sobre o educativo, ou vice-versa, mas uma nova matriz co-construída por cada díade. Assim se entende que os modelos estruturais em estudo quando ajustados a uma amostra de crianças em idade escolar, não revelem correlações significativas entre a afetividade negativa (constitucional) e as reações parentais positivas (educativo). A co-construção desenvolvida pela díade permite que a componente educativa se ajuste à componente constitucional e vice-versa, explicando-se assim que um aumento dos níveis da afetividade negativa não implica necessariamente uma diminuição nas reações parentais positivas.

Questão 4: No MIPAP os antecedentes (temperamento da criança e meta-emoção parental) predizem os processos cognitivos (capacidade verbal)?

No MIPAP constata-se que a afetividade negativa se associa de forma negativa com os processos cognitivos, manifestos na capacidade verbal da criança. Uma revisão sistemática da literatura desenvolvida por Klein e Linhares (2010) no domínio do temperamento da criança, revela que este tem um impacto no desenvolvimento cognitivo da criança. Tal como refere Bloom (1993), os recursos cognitivos das crianças com níveis de afetividade negativa elevados são mobilizados

em grande parte para a autorregulação, ficando menos disponíveis para a aprendizagem e para a resolução de problemas cognitivos e sociais.

. Os resultados do MIPAP revelam que as reações parentais positivas têm um impacto nos processos cognitivos manifestos através da capacidade verbal. As crianças cujas mães apresentam mais reações parentais positivas apresentam uma maior capacidade verbal. Nas interações com os filhos, através das reações de encorajamento expressivo e das reações centradas no problema, as mães ajudam os filhos a nomear as emoções, incentivando a sua participação na resolução de problemas, na definição de limites e na discussão de objetivos. Através das reações parentais de distração as mães ajudam os filhos a recordar um estímulo emocionalmente agradável e a manter a sua atenção nesse novo estímulo. Tal como referem Gottman e colaboradores (1996), as mães que apresentam uma meta-emoção orientada, tendem a encarar os momentos de interação emocionalmente intensos com os filhos, como oportunidades privilegiadas para promover a sua capacidade de refletir e resolver problemas.

Questão 5: No MIPAP os antecedentes (temperamento da criança e meta-emoção parental) predizem os processos emocionais (conhecimento emocional, regulação emocional e expressão emocional positiva)?

No MIPAP a componente constitucional dos antecedentes – afetividade negativa - não se associa de forma significativa com os processos emocionais manifestos através do conhecimento emocional e da regulação emocional. No entanto, a afetividade negativa associa-se negativamente com a expressão emocional positiva.

À semelhança do temperamento, também na expressão emocional se podem identificar padrões dominantes, quer em crianças quer em adultos. Assim como se pode falar de traços de temperamento, também se pode falar de traços de expressividade emocional dominantes. Bisquerra (2003) identifica quatro padrões de expressividade emocional: 1) emoções negativas (expressão frequente de ira, medo, tristeza, preocupação, aversão e vergonha), emoções positivas (expressão frequente de bom humor, amor e felicidade), emoções ambíguas (expressão frequente de surpresa, esperança e compaixão) e emoções estéticas (expressão

recorrente das emoções através da arte). Os resultados do presente estudo revelam uma associação negativa entre as características temperamentais negativas, manifestas através de níveis elevados de afetividade negativa, e a expressão emocional positiva, corroborando os resultados de estudos desenvolvidos junto de crianças de idade pré-escolar, nos quais a afetividade negativa surge associada de forma positiva com uma expressão emocional negativa (Correia & Linhares, 2013; Kochanska et al., 2002, Raver et al., 1999).

O tónus muscular poderá contribuir para explicar esta associação entre as características temperamentais e a expressão emocional da criança. Tal como refere Wallon (1953), a emoção manifesta-se através do tónus muscular. As variações tónico-posturais permitem expressar diferentes estados emocionais e atuam também como produtoras de estados emocionais diferenciados nos outros. A afetividade negativa é caracterizada por níveis de atividade e reações mais intensas (Rothbart & Putnam, 2002), cuja expressão tónico-muscular é menos apreciada pelos pares, que avaliam a expressão emocional das crianças com níveis elevados de afetividade negativa como menos positiva (Eisenberg, Pidada & Liew, 2001, Hubbard, 2001).

No MIPAP constata-se que as reações parentais positivas se associam positivamente com os processos emocionais, relativos ao conhecimento emocional. As mães que incentivam os filhos a expressar e a nomear as suas emoções, permitindo que estes discutam as causas subjacentes a essas emoções, promovem o conhecimento emocional das crianças, corroborando os resultados obtidos num estudo desenvolvido por Peerlman e colaboradores (2008) que revelam que os filhos que são encorajados pelos pais a expressar as suas emoções apresentam um maior conhecimento emocional.

Questão 6: No MIPAP os antecedentes (temperamento da criança e meta-emoção parental) predizem os processos sociais (cooperação, autocontrolo e assertividade)?

No MIPAP a afetividade negativa das crianças não apresenta qualquer associação direta com os processos sociais. De acordo com Spinrad e colaboradores (2007), a partir da idade escolar a criança faz um esforço para controlar a sua reatividade temperamental através do esforço pelo controlo,

controlando voluntariamente as suas emoções e pensamentos no planeamento das suas ações e potenciando assim a adequação dos seus comportamentos sociais. O nível de controlo pelo esforço que as crianças em idade escolar apresentam poderá atenuar o impacto da afetividade negativa nos processos sociais implicados no processamento da informação social.

Constata-se também que os antecedentes manifestos através das reações parentais positivas não apresentam qualquer associação direta com os processos sociais. Contudo, é possível verificar que as associações com os processos sociais indiciam a existência de dois efeitos indiretos: a) as reações parentais positivas associam-se com a capacidade verbal que, por sua vez, se associa com a assertividade e b) as reações parentais positivas associam-se com o conhecimento emocional que, por sua vez, se associa com a cooperação. Assim, os nossos resultados confirmam que as crianças cujas mães apresentam uma meta-emoção parental mais orientada, apresentam uma maior capacidade verbal e um maior conhecimento emocional, potenciadores do aparecimento de comportamento pró-sociais (Denhan et al., 2003; Parker, 2006).

Em síntese, a componente constitucional dos antecedentes do processamento da informação social, a afetividade negativa, tem um impacto nos processos emocionais manifestos pela expressão emocional positiva (dimensão intrapessoal), enquanto que a componente educativa, as reações parentais positivas, têm um impacto nos processos emocionais manifestos no conhecimento emocional (dimensão interpessoal).

Questão 7: No MIPAP os processos cognitivos (capacidade verbal), os processos emocionais (conhecimento emocional, regulação emocional e expressão emocional) e os processos sociais (cooperação, autocontrolo e assertividade) associam-se entre si?

No MIPAP os processos cognitivos, manifestos através da capacidade verbal, associam-se positivamente com os processos emocionais, relativos ao conhecimento emocional. A criança que apresenta melhores resultados nos

processos cognitivos tende a utilizar de forma mais eficaz os seus processos perceptivos e atencionais aquando da codificação do estímulo social, nomeadamente a codificação dos conteúdos emocionais, potenciando o seu conhecimento emocional (Crick & Dodge, 1994; Dodge et al., 2003). Estas crianças tendem a ser mais eficazes na recuperação da informação emocional arquivada na memória, potenciando o seu conhecimento emocional e a interpretação que fazem do estímulo social (Lemerise & Arsenio, 2000). As crianças que apresentam uma maior capacidade verbal têm um discurso interno e externo mais eficaz, que lhes permite ampliar o seu conhecimento emocional (Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998).

No MIPAP os processos emocionais relativos ao conhecimento emocional associam-se de forma positiva com os processos sociais manifestos pela cooperação. As crianças que apresentam um maior conhecimento emocional mostram-se mais cooperantes. O conhecimento emocional permite-lhes interpretar de forma adequada as emoções dos outros, potenciando assim o aparecimento de comportamentos pró-sociais.

Os processos emocionais relativos à regulação emocional associam-se com todos os processos sociais incluídos no modelo (cooperação, autocontrolo e assertividade). As crianças que regulam de forma mais eficaz as suas emoções tendem a manifestar mais comportamentos pró-sociais. Tal como refere Eisenberg e colaboradores (1997), a regulação emocional prediz um comportamento social ajustado.

Os processos emocionais relativos à expressão emocional positiva surgem associados com a assertividade. Um padrão de expressão emocional positivo parece facilitar uma expressão comportamental socialmente adequada, aberta e honesta, que reflete ao mesmo tempo uma preocupação genuína com os outros (Marchezini-Cunha & Tourinho, 2010; Pavarrino, et al., 2005b)

No MIPAP os processos cognitivos apresentam-se igualmente associados com a assertividade. As crianças que revelam uma maior capacidade verbal tendem a expressar-se de uma forma mais assertiva. É possível que estas crianças apresentem uma maior capacidade perceptiva, atencional e mnemónica, promotora de um processamento da informação mais adequado que potencie a sua assertividade. As crianças que apresentam um vocabulário mais amplo têm mais

habilidades sociais do que as que apresentam um vocabulário mais restrito (Fujiki, Bortion, Morgan, & Hart, 1999).

Questão 8: O MIPAP é invariante quanto ao sexo da criança?

Neste estudo foi testada a invariância do MIPAP e constatou-se que este modelo estrutural se aplica de forma invariante a rapazes e raparigas. O contributo dos antecedentes e dos processos, implicados no processamento da informação social, na aceitação pelos pares não difere significativamente nos rapazes e nas raparigas. As crianças do 2º ano de escolaridade, independentemente do seu sexo preferem os colegas mais cooperantes que na sala de aula e no recreio mostram uma expressão emocional positiva.

Note-se que o resultado desenvolvimental relativo à aceitação pelos pares resulta da avaliação que os pares fazem entre si, e para esta avaliação contribuem os mesmos antecedentes e processos nos rapazes e nas raparigas.

As avaliações que as crianças recebem em resultado da qualidade do processamento que fazem da informação social e manifesta através da aceitação pelos pares, não parecem indiciar qualquer construção social dos papéis tipicamente masculinos ou femininos, associados ao género (Wright & Fagan, 2012). Parecem constituir antes uma avaliação imediata dos comportamentos e das expressões emocionais observadas nos pares durante as interações que com estes estabelecem.

Questão 9: Qual o impacto do NSE da família no MIPAP?

Quando introduzida a escolaridade da mãe no MIPAP, constata-se que esta variável se associa com ambos os antecedentes e com os processos cognitivos (capacidade verbal). Tal como referido por Runions e Keting (2007), existem evidências empíricas relativas ao cariz preditivo da escolaridade da mãe no processamento da informação social desenvolvida pelos filhos no contexto escolar.

A escolaridade da mãe apresenta um impacto negativo na afetividade negativa das crianças. As mães das crianças que apresentam níveis mais elevados

de afetividade negativa apresentam um menor nível de escolaridade. A investigação revela que os indivíduos de NSE mais baixos estão mais expostos a um conjunto de fatores que afetam o seu bem-estar e potenciam o aparecimento de psicopatologia (Appleton, et al., 2012). As mães de NSE mais baixo terão mais probabilidade de apresentar perturbações psicológicas, estas poderão potenciar a afetividade negativa dos seus filhos.

As mães com níveis superiores de escolaridade apresentam mais reações parentais positivas. Estas mães face às reações emocionais negativas dos filhos tendem a ajudar a criança focar-se no que desencadeou a emoção (respostas parentais de resolução) ou a lidar com o que sentem (respostas parentais de distração).

De entre os vários processos implicados no processamento da informação social, a escolaridade da mãe apenas tem impacto nos processos cognitivos (capacidade verbal). As abordagens socio-contextuais realçam o papel que os pais assumem no desenvolvimento cognitivo, destacando uma associação positiva entre a responsividade parental e a capacidade de processamento de informação da criança e posterior quociente intelectual (Halford, 2007). Os processos cognitivos desenvolvidos pelas crianças estão muito associados com a capacidade que os pais revelam para criarem um ambiente familiar estimulante, sendo este muito determinado pela escolaridade da mãe.

Os resultados revelam que os filhos de mães com menos escolaridade apresentam uma menor capacidade verbal. Estes dados poderão ser entendidos através das diferentes condições socioeconómicas associadas à escolaridade materna. Por exemplo, o rendimento económico condiciona o acesso a contextos e materiais mais estimulantes, determinante para o desenvolvimento cognitivo das crianças (Braghirolli, 1990; Keith, et al, 2011). Às dificuldades económicas, muitas vezes associam-se condições habitacionais menos adequadas às características do agregado familiar, situações profissionais instáveis que geram no contexto familiar inúmeros conflitos (Hoff et al., 2002). A este mal-estar associam-se ciclos comunicacionais familiares mais curtos, tensos, contentores, onde as intervenções que visem a exploração do mundo envolvente, o partilhar de informação e a reflexão sobre as experiências vividas são menos frequentes, podendo-se assim entender a

associação entre a escolaridade das mães e as reações parentais positivas manifestas nos modelos estruturais.

Ao comparar as trajetórias entre as variáveis do MIPAP, antes e depois da consideração da escolaridade da mãe, verifica-se que o impacto dos antecedentes na capacidade verbal desaparece quando se inclui no modelo a escolaridade da mãe. Isto leva-nos a pensar que o impacto dos antecedentes na capacidade verbal é, em parte, explicada pela escolaridade da mãe.

As crianças com níveis superiores de afetividade negativa apresentam níveis mais baixos de capacidade verbal, como já foi discutido atrás. As mães com escolaridade mais baixa avaliam mais os seus filhos como apresentando emocionalidade negativa. Tal como já foi referido, o NSE baixo tende a associar-se a ambientes relacionais desafiadores que certamente não permitirão às díades – bebés com afetividade negativa e mães com baixos níveis de escolaridade - desenvolverem interações que refaçam o equilíbrio entre as diferentes dimensões temperamentais. Estas mães tenderão a reagir de forma menos adequada às emoções dos filhos não promovendo uma boa socialização das mesmas. Acresce referir que é nas famílias de NSE mais baixo que se regista mais psicopatologia entre os pais, o que, por sua vez, poderá potenciar ou perpetuar as manifestações de reatividade emocional nas crianças (Appleton et al.,2012).

Ao apresentarem níveis superiores de reações parentais positivas (antecedente), as mães contribuem para que a criança ative um conjunto de processos percetivos (os pais pedem à criança que leia, percecione, interprete, perceba o que está a sentir, a ver ou a ouvir), atencionais (os pais pedem aos filhos que se foquem no estímulo central que desencadeou aquela emoção) e mnemónicos (os pais ajudam as crianças a recuperarem das suas memórias situações semelhantes e/ou alternativas que as ajudem a lidar com a situação atual). As mães com escolaridade mais elevada convidam mais os filhos a exprimir o que sentem (respostas parentais de encorajamento expressivo), contribuindo assim para promover nas crianças as suas competências discursivas e o léxico verbal. De realçar que qualquer uma das reações parentais referidas, de resolução, de distração ou de encorajamento expressivo, requerem que os pais se envolvam em interações verbais complexas e estruturadas com os seus filhos promotoras da sua competência linguística. As mães com escolaridade mais elevada reagem de forma

positiva às emoções negativas dos filhos, ajudam-nos a explorar o que sentem, motivam os filhos a persistir nesse processo e promovem processos cognitivos que preconizam o desenvolvimento do conhecimento emocional da criança. Note-se que no MIPAP as reações parentais positivas têm um efeito na capacidade verbal da criança, que por sua vez se associa positivamente com o seu conhecimento emocional.

A introdução da escolaridade da mãe não altera a relação entre as reações parentais e a afetividade negativa das crianças, que se mantem inexistente. Contrariamente aos resultados encontrados por uma meta-análise desenvolvida por Liu e colaboradores (2008), o nível de escolaridade da mãe não altera a relação entre as características temperamentais e a meta-emoção parental. O facto das crianças envolvidas na presente investigação serem mais velhas do que as referidas na meta-análise poderá explicar o facto do nível de escolaridade da mãe não ter qualquer impacto na relação entre o temperamento e as reações parentais positivas.

7.2.2. Modelo Integrado do Impacto da Aceitação pelos Pares

Questão 10: A aceitação pelos pares tem um impacto positivo no ajustamento comportamental e na competência académica?

Uma leitura global do MIIAP revela que a aceitação pelos pares surge como um preditor robusto do ajustamento comportamental e do desempenho académico das crianças em idade escolar. Os resultados revelam que as crianças que apresentam níveis elevados de aceitação pelos pares são avaliadas pelos seus professores como mais competentes academicamente e menos propensas a apresentar problemas de comportamento, corroborando os resultados apresentados por Rubin e colaboradores (2006), que salientavam o cariz preditivo da aceitação pelos pares no ajustamento comportamental e académico das crianças.

Como explicar estes resultados? A perceção de aceitação pelos pares parece promover um sentimento de segurança que permitirá à criança explorar e potenciar as oportunidades de aprendizagem. A boa relação que estabelece com os pares promove o seu envolvimento e a sua motivação face ao contexto escolar.

No MIIAP surgem duas novas trajetórias significativas entre os processos e a aceitação pelos pares, que não apareciam no MIPAP. Assim, tanto a capacidade verbal como o autocontrole passam a ter efeitos diretos na aceitação pelos pares. Vejamos cada um destes efeitos.

No MIIAP os processos cognitivos, manifestos através da capacidade verbal predizem diretamente a aceitação pelos pares. As crianças que se revelam mais capazes de manter a sua atenção seletiva no estímulo social e de representar, organizar e interpretar a informação do conhecimento emocional apresentam padrões de processamento da informação mais eficazes, cujos resultados desenvolvimentais são mais apreciados, tanto pelos pares – aceitação pelos pares - como pelos professores – problemas de comportamento e competência académica (Crick & Dodge, 1994; Chang, 2003).

Parece que os processos cognitivos têm um papel indireto na competência académica da criança, a cooperação e o autocontrole parecem favorecer o seu comportamento na sala de aula e potenciar o seu desempenho académico. As crianças com maior capacidade verbal, mais cooperativas e com melhores níveis de autocontrole alcançam uma maior aceitação junto do grupo de pares e esta parece potenciar a sua competência académica e diminuir a probabilidade apresentar problemas de comportamento. Analisemos com mais pormenor cada um destes efeitos (cooperação e autocontrole).

No MIIAP a cooperação permanece tal como no MIPAP, na posição de preditor da aceitação pelos pares. No entanto os resultados do MIIAP indiciam uma associação indireta da cooperação com o ajustamento comportamental e a competência académica. A manifestação de comportamentos de cooperação contribuirá para a manutenção das relações positivas entre os colegas da turma, mas também potenciará o desempenho e o comportamento da criança no contexto da sala de aula. A cooperação surge na literatura como sendo um fator de proteção, na medida em que neutraliza o impacto do risco, diminuindo a probabilidade de comportamentos antissociais e potencia a competência académica (Gonçalves & Murta, 2008, Pavarino et al, 2005^a). Por outro lado, as crianças que são menos cooperantes e que tem mais dificuldades na capacidade verbal e no autocontrole tenderão a ser mais rejeitadas pelos seus pares, apresentando um maior risco de problemas de comportamento e insucesso escolar.

Relativamente à associação entre o autocontrolo e os resultados desenvolvimentais, ela revela-se de forma direta com a aceitação pelos pares e indireta com o ajustamento comportamental e a competência académica. Estes resultados indiciam que as crianças com baixo autocontrolo tem mais dificuldade em discriminar os contextos apropriados para cada comportamento e mais dificuldade em manter o seu comportamento focado no objetivo previamente definido, vindo assim potenciada a probabilidade de serem rejeitadas pelos pares e de apresentarem problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem. A literatura é consensual no reconhecimento de dificuldades de autocontrolo nas crianças que apresentam problemas de comportamento, quer de índole internalizado (controlo excessivo) quer externalizado (baixo controlo) (Garner & Waajid, 2012; Runions & Keating, 2007; Trentacosta & Shaw, 2009), bem como nas crianças com baixo desempenho académico (Kavael & Forness, 2000).

Por outro lado, nas crianças rejeitadas, a vivência de conflitos com os pares, levará a criança a enredar-se mais frequentemente nas dimensões relacionais em detrimento das académicas. O sentimento de não pertença ou rejeição, afetará o envolvimento e a motivação das crianças no contexto escolar. A par destes problemas na relação com pares, decorrem conflitos nas relações com os adultos, professores, funcionários e pais que reagem muitas vezes de forma punitiva (Chang, 2003).

Questão 11: O MIIAP é invariante quanto ao sexo da criança?

O estudo da invariância quanto ao sexo da criança no MIIAP revela que esta não se confirma. Os antecedentes, os processos e os resultados desenvolvimentais integrados no MIIAP revelam trajetórias distintas no grupo dos rapazes e no grupo das raparigas.

Uma análise global revela que o número de trajetórias com valor estatisticamente significativo é consideravelmente inferior no modelo dos rapazes (12) em relação ao modelo das raparigas (22). No modelo das raparigas as trajetórias são mais semelhantes às do modelo para ambos os grupos.

Embora a capacidade verbal, a cooperação e o autocontrolo mantenham o seu estatuto de variáveis preditoras da aceitação pelos pares igualmente para rapazes e raparigas, é necessário fazer uma análise mais detalhada dos antecedentes e dos processos implicados no processamento da informação social para cada grupo.

Nos rapazes os antecedentes não se associam com os processos implicados no processamento da informação social, enquanto que nas raparigas os antecedentes associam-se de forma direta e indireta com os processos cognitivos e emocionais. O sexo do informante poderá ajudar a explicar estas diferenças, uma vez que os questionários que avaliam a afetividade negativa e as reações parentais positivas são preenchidos pelas mães. O emparelhamento do sexo entre informantes e crianças foi apontado por Gottman e colaboradores (1998) como uma variável a considerar em estudos sobre o impacto da meta-emoção parental.

No domínio dos processos emocionais as diferenças mais significativas registam-se nas trajetórias associadas à expressão emocional positiva. Nos rapazes esta aparece explicada pela regulação emocional e tem impacto na assertividade, enquanto que nas raparigas, a expressão emocional positiva aparece explicada diretamente pela afetividade negativa (antecedente), pela capacidade verbal, pela cooperação e pelo autocontrolo.

No que concerne aos processos sociais, as diferenças registam-se ao nível da cooperação e do autocontrolo. Estes dois processos sociais assumem um papel mais importante no processamento da informação social nas raparigas do que nos rapazes. A assertividade nos rapazes parece ser determinada pelos processos emocionais de regulação e expressão, enquanto que nas raparigas, a estes processos acresce a associação com o autocontrolo e a capacidade verbal.

No MIPAP, o processamento da informação social eficaz, que nos rapazes lhes permite produzir um comportamento aceite pelos pares, requer menos autocontrolo e cooperação, do que nas raparigas. Parece que o limiar definido como aceitável para a cooperação e autocontrolo manifesto nas interações, é diferente para os rapazes e para as raparigas, sendo mais elevado para estas últimas. Assim, os rapazes com menos autocontrolo e cooperação terão mais facilidade em ser aceites do que as raparigas com as mesmas características. Esta equação, que se

mostra mais vantajosa para os rapazes nas interações com pares, inverte-se no contexto da sala de aula, onde o avaliador passa a ser o professor. Este, guiado pelas referências sociais dos comportamentos normativos, espera que os alunos se comportem de uma forma regulada, que respeitem os outros e que se mantenham atentos aos conteúdos apresentados, ou seja, que apresentem uma boa competência académica. Estas exigências parecem ser mais fáceis de cumprir nas raparigas que, no seio das interações que desenvolvem com os seus pares, vão treinando o seu autocontrolo e ampliando a sua atuação cooperativa.

As atividades a que se dedicam rapazes e raparigas também contribuirão para estas diferenças. Os rapazes tendem a envolver-se mais em atividades motóricas, onde as interações verbais são menos frequentes e a expressão emocional é mais intensa (por exemplo, festejo do golo, ou zanga pela falta que o colega cometeu à boca da baliza, etc.). As raparigas tendem a desenvolver atividades em que a assunção de diferentes papéis sociais é uma constante e no decorrer das quais tentam preservar as relações com o seu grupo de referência, ainda que, para isso, muitas vezes tenham que se envolver em relações competitivas. Mas estas constituem-se mais uma vez como excelentes contextos para o exercício do autocontrolo e de assertividade, habilidades que potenciam a sua prestação académica e a protegem de vir a desenvolver problemas de comportamento (Beckmannn, Souza, Almeida, Frazão, Freire, & Cunha, 2010).

O que os pares exigem aos rapazes, para serem aceites no seio do grupo, é menos potenciador da competência académica, do que o exigido às raparigas. Daí que a competência académica apareça mais fortemente correlacionada com a aceitação pelos pares nas raparigas e os problemas de comportamento apareçam mais fortemente correlacionados com a aceitação pelos pares nos rapazes. As relações de qualidade com pares nos rapazes não requerem, tanto quanto nas raparigas, o autocontrolo, a assertividade e a cooperação. As interações sociais com iguais nos rapazes não promovem as habilidades sociais da mesma forma que nas raparigas (Kupersmidt, Stelter, & Dodge, 2011).

Apesar de possuírem as mesmas capacidades cognitivas que os rapazes, as raparigas têm melhores notas e são mais favoravelmente avaliadas pelos professores. A escola parece valorizar aspetos do comportamento feminino mais conformes com as suas representações do bom aluno, premiando mais as

realizações escolares das raparigas. Assim, as identidades de género e as correspondentes disposições biológicas, que no caso das raparigas lhes permitem adquirir precocemente maior estabilidade motora, maior autocontrolo e autonomia, conferem-lhes vantagem face aos rapazes nas tarefas escolares e permitem-lhes ser mais valorizadas pelos professores (Chang, 2003).

Por outro lado, a aquisição precoce das competências sociais, que utilizam e aperfeiçoam nas tarefas específicas da sala de aula, parece beneficiar o rendimento escolar das raparigas. A diferença comportamental manifesta por cada um dos sexos também se manifesta no recreio da escola. Os rapazes agem com um mínimo de regras e um máximo de barulho, ocupando o máximo de espaço e mobilizando um grande número de parceiros, enquanto as raparigas ocupam economicamente o espaço, com o máximo de regras e um pequeno número de parceiros, prolongando esta dinâmica para o contexto da sala de aula.

O tradicional estereótipo do género masculino que valoriza a força física e todas as condutas a ela associadas, nomeadamente a turbulência e a agressividade, compõem uma relação menos favorável para os rapazes relativamente às exigências das aprendizagens escolares. Estas condutas escolarmente desabonadas, pressupõem ainda um consequente prolongamento no contexto da sala de aula que prejudica o aproveitamento dos rapazes. Pelo contrário, nas raparigas existe a tendência geral para um acentuado investimento escolar relacionado com uma maior concentração nas tarefas e um maior sentido de cooperação.

Deste modo, as raparigas são as que melhor realizam os ideais de excelência escolar, seja no seu aproveitamento, seja no seu comportamento, uma vez que combinam a atenção e a concentração nas tarefas escolares com um sentido elevado de competição, procurando ainda estar em primeiro plano, para responder às solicitações dos professores. Além de habitualmente procurarem, no espaço físico da sala de aula, ficar mais perto dos professores, com quem procuram conversar, aplicam-se no trabalho e cultivam a autodisciplina. Estas atitudes facilitam a adaptação escolar, ou seja, as suas competências relacionais encontram-se especialmente bem orientadas para as aprendizagens escolares (Maia, Navarro, & Maia, 2011)

Destas atitudes advêm muito provavelmente outros prolongamentos, nomeadamente no que concerne à capacidade das meninas em decifrar as situações e apreender as expectativas dos outros, contrariamente aos rapazes, que nas relações mais agitadas em que normalmente se envolvem, têm menos oportunidades promotoras destas competências emocionais.

Acresce ainda referir que a avaliação dos problemas de comportamento e da competência académica, pressupõe um padrão de comparação no seio de cada turma, e que este se pauta pelo modelo de aluno ideal que é frequentemente associado ao perfil feminino, encontrando-se os rapazes em desvantagem, pois não são avaliados tendo em conta a sua especificidade de género. Os professores esperam deles padrões compatíveis com o comportamento, a aprendizagem e a postura de aluno ideal, a qual é sempre percecionada por comparação ao género feminino (Chang, 2003).

Questão 12: Qual o impacto do NSE da família no MIIAP?

Os resultados do MIIAP revelam que, para além dos efeitos diretos nos antecedentes e na capacidade verbal (já verificado no MIPAP), a escolaridade da mãe tem um impacto direto positivo na competência académica dos filhos. Assim, a competência académica das crianças sofre o impacto da escolaridade da mãe, tanto diretamente, como indiretamente através dos efeitos desta variável nos antecedentes e processos cognitivos que, por sua vez determinam a aceitação pelos pares.

As mães que têm mais habilitações literárias poderão acompanhar de uma forma mais eficaz as aprendizagens da criança e desenvolver com esta atividades que potenciam estas mesmas aprendizagens. Neste estudo, à semelhança do que se verificou noutros estudos (Barbosa & Fernandes, 2001; Carvalho, 2007; Dal Vesco, Mattos, Beninca & Ciomara;1998), os anos de escolaridade da mãe potenciam a competência académica dos filhos.

A vivência de uma escolaridade mais elevada terá permitido às mães desenvolver uma perceção positiva do processo escolar e académico e uma maior consciência da sua pertinência para o ajustamento social futuro da criança. O nível

de escolaridade mais elevado das mães associa-se a melhores recursos materiais e a uma maior acessibilidade a contextos mais ricos do ponto de vista pedagógico.

7.2.3. Comparação das trajetórias dos modelos estruturais

Procede-se agora a uma análise comparativa das trajetórias que no MIPAP e do MIIAP envolvem os antecedentes, os processos e os resultados desenvolvimentais implicados no processamento da informação social. A figura 29 sistematiza as trajetórias integradas nos dois modelos estruturais e permite analisar as diferenças entre estes.

Uma análise global revela que as trajetórias dos dois modelos são muito semelhantes, nomeadamente as que associam os antecedentes aos processos e as que associam os processos entre si, registando-se apenas alterações nas trajetórias que ligam os processos aos resultados desenvolvimentais.

No MIPAP os pares são os avaliadores da aceitação pelos pares enquanto resultado desenvolvimental do processamento da informação social. Neste modelo a cooperação e a expressão emocional positiva surgem como preditores diretos da aceitação pelos pares. No MIIAP os professores são os avaliadores da competência académica e do ajustamento comportamental enquanto resultados desenvolvimentais preditos diretamente pela aceitação pelos pares. Neste modelo a cooperação mantém-se como o preditor mais forte da aceitação pelos pares. Pelo contrário, a expressão emocional positiva deixa de ser um preditor, passando este papel a ser assumido pela capacidade verbal e pelo autocontrolo. Estes resultados levam-nos a pensar que a introdução de medidas relativas ao ajustamento comportamental e à competência académica, é responsável pela emergência do cariz preditor da capacidade verbal e do autocontrolo. Tal como já foi referido os resultados obtidos na avaliação da capacidade verbal refletem um conjunto de processos cognitivos relevantes para um funcionamento adequado no contexto escolar. Nesta mesma linha, também o autocontrolo tem sido identificado como um elemento fundamental para um funcionamento ajustado das crianças neste mesmo contexto escolar. Assim, quando a aceitação pelos pares é o único resultado

desenvolvimental considerado (MIPAP) a expressão emocional positiva parece ter um impacto, o que não acontece quando o modelo estrutural passa a incluir os resultados desenvolvimentais relevantes no contexto escolar avaliados pelos professores (MIIAP).

Relativamente à análise comparativa dos dois modelos estruturais, é de realçar que a aceitação pelos pares, é uma avaliação centrada no comportamento manifesto pelos pares no contexto turma. Este é o ponto de referência para esta avaliação. O colega *que eu mais gosto / o colega que eu menos gosto de...*, é a avaliação solicitada nos questionários sociométricos. Estes traduzem a avaliação imediata da adequação do comportamento manifesto pela criança no contexto da turma.

De salientar que no MIIAP a avaliação dos problemas de comportamento e da competência académica é feita pela professora, com referência à turma assumida como norma (Chang, 2003). Os professores têm padrões de referência relativamente ao comportamento e desempenho escolar esperado para as crianças daquela faixa etária e antecipam as próximas tarefas desenvolvimentais que a criança terá que cumprir no domínio académico e comportamental. Os professores têm uma visão mais holística e menos mediata do funcionamento da criança que justifica o aparecimento de novas trajetórias no MIIAP, que realçam o papel dos processos cognitivos (capacidade verbal) e sociais (autocontrolo) nos resultados desenvolvimentais do processamento da informação social (aceitação pelos pares, competência académica e problemas de comportamento).

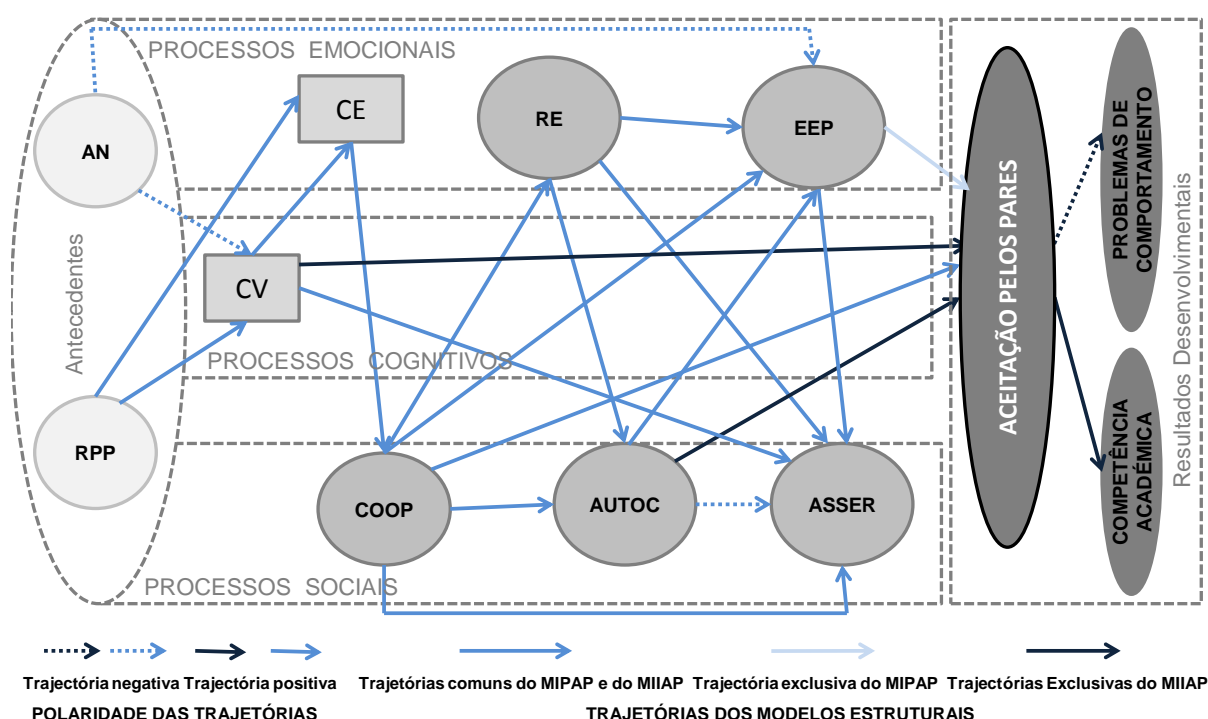


Figura 28: Comparação das trajetórias dos modelos estruturais.

Relativamente à invariância dos modelos estruturais quanto ao sexo da criança, esta apenas se verificou no MIPAP. Recorde-se que este modelo reflete a avaliação que os pares fazem do processamento da informação social que se traduz na aceitação pelos pares. As crianças parecem avaliar de uma forma imediata o comportamento manifesto pelos pares, sem que esta avaliação pressuponha qualquer referência a uma representação do que é típico nos rapazes ou nas raparigas. Pelo contrário, a variância do MIIAP quanto ao sexo da criança parece decorrer da introdução dos professores como avaliadores. A avaliação desenvolvida pelos professores será certamente mais influenciada pelos estereótipos de género do próprio professor e vigentes no contexto escolar. Rosenberg (2001) refere que, ao observar as relações entre as crianças, foi possível levantar a hipótese de que os estereótipos dos papéis sexuais, os comportamentos pré-determinados, os preconceitos e as discriminações são construções culturais, que existem nas relações dos adultos, mas ainda não conseguiram contaminar totalmente as relações sociais da criança.

Assim, se entende a invariância quanto ao sexo no MIPAP, neste modelo os resultados do processamento da informação social são avaliados exclusivamente pelos pares. Relativamente ao impacto da escolaridade da mãe nos antecedentes e nos processos cognitivos, este mantém-se nos dois modelos. No MIIAP o impacto da escolaridade da mãe alarga-se ainda à competência académica.

7.3. Análise dos modelos estruturais à luz do Modelo do processamento da informação

Recorde-se que o Modelo do processamento da informação social (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986, Lemerise & Arsenio, 2000) identifica os antecedentes constitucionais e experienciais e os processos envolvidos no processamento da informação social, descrevendo-o em seis etapas – codificação, interpretação, clarificação de objetivos, acesso ou construção da resposta, tomada de decisão e enetamento comportamental. Neste modelo pressupõem-se que todas as etapas operam em paralelo, apesar de o processamento de um só estímulo ocorrer sequencialmente através destas seis etapas.

Os resultados deste estudo permitiram-nos testar um modelo teórico relativo aos preditores da aceitação pelos pares – o MIPAP. Na figura 28 estão representadas todas as trajetórias estatisticamente significativas do MIPAP, avançando-se com uma proposta de emparelhamento destas trajetórias com as diferentes etapas do processamento da informação social. De realçar que esta proposta foi inferida a partir do nível de significância de cada trajetória e orientada pela revisão da literatura apresentada na primeira parte deste trabalho. No entanto, esta proposta carece de uma validação empírica, que implicaria correlacionar a matriz das variáveis implicada nos modelos estruturais com as respostas que a criança apresentasse em cada fase do processamento da informação social. O processamento da informação social na infância tem sido avaliado principalmente através de tarefas que permitem aceder ao desempenho da criança em determinadas etapas do processamento da informação social, focando essencialmente os processos cognitivos (Carvalho, 2007). Os procedimentos mais utilizados com crianças são: 1) SPIP (Dodge & Price, 1994), que avalia os

enviesamentos atencionais, da memória e o planejamento de respostas potenciais através de situações ambíguas; 2) CASI (Conley, Haines, Hilt & Metalsky, 2001), que mede as dimensões atribucionais e 3) Stop Signal (Carter, Farrow, Silberstein, Strugh, Tucker, & et al., 2003), que mede a capacidade de inibição de resposta. Recentemente Kupersmidt e colaboradores (2011) desenvolveram uma entrevista em suporte audio computadorizado que permite avaliar a prestação das crianças ao longo das seis etapas do processamento da informação social. No entanto, a data da publicação deste trabalho é posterior ao planejamento da nossa investigação, impossibilitando a sua consideração. De salientar que a análise do Modelo do processamento da informação social não constituiu *per si* o cerne desta investigação, este modelo surge como um referencial teórico para o estudo dos preditores e do impacto da aceitação pelos pares em crianças de idade escolar.

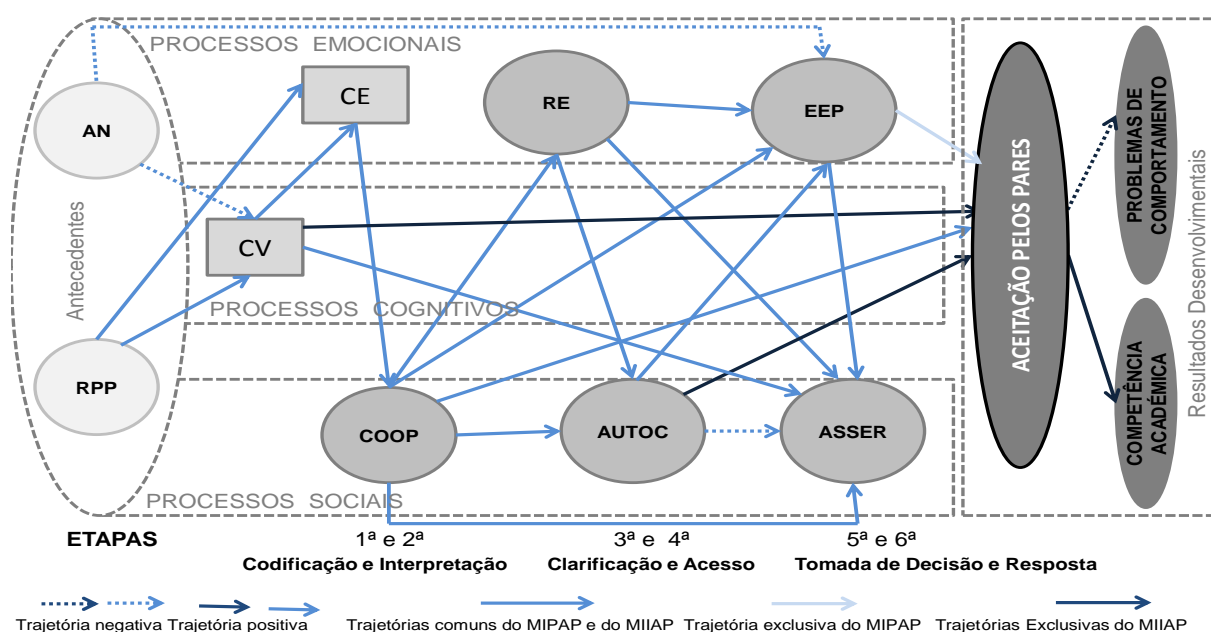


Figura 28. MIPAP e etapas do processamento da informação social.

De acordo com o Modelo do processamento da informação social, existe um conjunto de características constitucionais e memórias da criança que irão influenciar o processamento da informação social, designada por base de dados (Crick & Dodge, 1994, Lemerise & Arsenio, 2000). Nos modelos estruturais que testamos esta influência constitucional e experiencial é operacionalizada através da afetividade negativa das crianças e das reações parentais positivas, respetivamente.

Estas duas variáveis irão influenciar os processos cognitivos e emocionais implicados no processamento da informação social. Na figura 28 constata-se que os antecedentes se associam de forma significativa com os processos cognitivos e emocionais, que por sua vez se associam à aceitação pelos pares.

Durante a fase da interpretação, o estímulo social é sujeito a um conjunto de processos que permitem a atribuição de um sentido (Crick & Dogde, 1994). A interpretação poderá incluir uma análise causal, atribuição de intenções e avaliação dos outros face ao objetivo a alcançar, espelhando assim a cooperação da criança. A relação do conhecimento emocional com a cooperação parece assim ilustrar a ligação entre a primeira (codificação) e a segunda etapa (interpretação) do processamento da informação social. A interpretação que a criança desenvolve do estímulo social será determinada: (a) pelas memórias contidas na base de dados (reações parentais positivas), (b) pelas características temperamentais da criança (afetividade negativa), (c) pela capacidade do sujeito reconhecer e interpretar de forma correta as emoções dos outros (conhecimento emocional) e (d) pela capacidade de integrar os seus objetivos com o dos seus pares (cooperação) (Lemerise & Maudlen, 2010). Os conteúdos apontados nas duas primeiras alíneas aparecem manifestos nas trajetórias que associam: (a) a afetividade negativa à capacidade verbal e (b) as reações parentais positivas à capacidade verbal. A trajetória estabelecida entre a capacidade verbal e o conhecimento emocional parece ilustrar a alínea c. Os conteúdos da alínea d aparecem manifestos na trajetória que associa o conhecimento emocional à cooperação.

As crianças que apresentam níveis de afetividade negativa elevados apresentam um viés atribucional negativo que afeta a qualidade do processamento da informação social e, por isso, manifestam menos comportamentos pró-sociais e apresentam um pior ajustamento social (Eisenberg, et al., 2000; Wilson & Gilbert, 2003), resultados que este estudo parece corroborar. A trajetória que associa negativamente a afetividade negativa com o conhecimento emocional revela que as crianças com níveis elevados de afetividade negativa têm mais dificuldade em codificar e interpretar de forma adequada os sinais emocionais ambíguos dos seus pares, tendendo a lê-los de forma enviesada, produzindo um viés que condicionará as restantes etapas do processamento da informação social.

Tal como refere Greco (2002), a codificação e a interpretação, processos subjacentes ao conhecimento emocional, dependem dos processos cognitivos do sujeito e das características do meio envolvente. Como vimos na discussão dos determinantes ambientais do processamento da informação social, a escolaridade da mãe associa-se com os antecedentes e com os processos cognitivos determinantes para o sucesso destas duas etapas do processamento da informação social.

Na terceira e quarta etapas a criança clarifica e avalia as implicações da sua interpretação de forma a determinar uma resposta. A criança antecipa as consequências que decorrerão do objetivo definido e potenciais repercussões sociais dessa resposta. A precisão desta última avaliação dependerá da capacidade da criança interpretar, na etapa anterior, de forma cooperativa o estímulo social. Daí a associação significativa que nos modelos estruturais se verifica entre a cooperação, a regulação emocional e o autocontrolo. Numa etapa do processamento em que a criança terá que avaliar as respostas e clarificar os objetivos a partir das experiências anteriores retidas na memória, antecipar respostas e proceder à avaliação das consequências emocionais e sociais das mesmas (Crick & Dodge, 1994) destaca-se o contributo da regulação emocional e o do autocontrolo (Lemerise & Arsenio, 2000). Este contributo aparece expresso nas associações que a regulação emocional e o autocontrolo estabelecem com a assertividade da resposta emitida pela criança, sendo que a associação entre o autocontrolo e a assertividade é negativa.

O processo de tomada de decisão (etapa 5) é precedido por uma avaliação das respostas em termos morais e no que diz respeito às consequências sociais previstas. O autocontrolo estabelece uma relação negativa com a assertividade e a expressão emocional positiva. Como refere Dodge (1983), um transtorno no controlo dos impulsos ou no adiamento de gratificação poderá comprometer a qualidade do comportamento social exibido. As crianças com níveis de autocontrolo muito elevados tenderão a avaliar excessivamente as suas respostas, inibindo o comportamento assertivo e a expressividade emocional.

Uma vez avaliadas as potencialidades da sua resposta e consideradas as consequências sociais positivas e negativas do seu comportamento (Crick & Ladd, 1990), a criança irá priorizar os objetivos a atingir e tomar uma decisão. Os objetivos

sociais das crianças em idade escolar são sempre dominados pela percepção que julgam produzir junto dos seus pares. Articulam-se assim os objetivos centrados no indivíduo e no grupo. A identificação eficaz destes últimos decorrerá da cooperação manifesta pela criança que determinará a assertividade. Tal como revelam os modelos estruturais, as crianças com maior autocontrolo parecem conseguir um melhor equilíbrio entre os objetivos pessoais e do grupo, manifestando comportamentos que os outros avaliam como positivos (OJanen, et al., 2005). A criança que expressa mais emoções positivas vê aumentada a probabilidade dos pares avaliarem de forma positiva o comportamento por ela exibido (Marchezini-Cunha & Tourinho, 2010), tal como indicia a associação encontrada entre a expressão emocional positiva e aceitação pelos pares.

Tal como previsto no Modelo do processamento da informação social, os dados deste estudo revelam que os antecedentes e os processos cognitivos, emocionais e sociais implicados no processamento da informação social, interagem entre si. Os antecedentes ocupam uma posição *à priori* relativamente aos processos cognitivos, emocionais e sociais implicados no processamento da informação social e as interações que estes estabelecem afetam a forma como se processam as diferentes etapas do processamento da informação social, refletindo-se na qualidade do comportamento social exibido. A avaliação deste comportamento poderá ser efetuada pelos pares que manifestam através da aceitação pelos pares ou pelos professores através da competência académica e da avaliação do ajustamento comportamental.

7.4. Considerações Finais

Há períodos da vida, apelidados por Bronfenbrener (1996) como períodos sensíveis, em que determinadas influências são de maior impacto para o desenvolvimento. O período correspondente ao início da escolaridade pode ser considerado um período sensível para a trajetória do desempenho escolar (Marturano & Loureiro, 2003). Segundo Severson e Walker (2002), os dois maiores desafios da socialização, enfrentados pela criança em idade escolar, consistem em se ajustar às exigências do professor e em responder às expectativas dos colegas.

Se a criança falhar nesses desafios, pode ter, como consequência, o risco do fracasso escolar e da rejeição pelos colegas, como também pode correr o risco de desenvolver outros padrões de comportamentos problemáticos (Del Prette & Del Prette, 2001). Atualmente, os cientistas compreendem o desenvolvimento humano como a junção entre os domínios físico, cognitivo, emocional e social. O desenvolvimento humano é o resultado do desenvolvimento dessas várias dimensões conjuntamente, não acontecendo isoladamente umas das outras.

Este estudo analisou as crianças numa fase importante do seu percurso escolar, no qual se alicerça o seu autoconceito académico e o seu estatuto sociométrico. Foi proposto um modelo que integra processos cognitivos, emocionais e sociais, visando uma melhor compreensão de um dos principais preditores do ajustamento comportamental e académico da criança em idade escolar, a aceitação pelos pares. Este estudo analisou ainda o papel dos determinantes individuais da criança (e.g. características temperamentais e sexo da criança) e dos determinantes ambientais (e.g. meta-emoção parental e nível socioeconómico da família) na qualidade da relação com pares. Esta investigação permitiu a validação de dois modelos estruturais que podem contribuir para uma melhor compreensão dos preditores e do impacto da aceitação pelos pares em crianças de idade escolar. Na avaliação das diversas componentes dos modelos recorremos a respondentes diversos: mães, professoras e crianças.

O MIPAP aponta o carater preditivo que os processos cognitivos manifestos pela capacidade verbal, os processos emocionais através da expressão emocional positiva e os processos sociais manifestos através da cooperação e do autocontrolo, assumem na aceitação pelos pares em crianças de idade escolar. A cooperação surge como o preditor mais robusto da aceitação pelos pares. Os processos cognitivos não predizem de forma direta a aceitação pelos pares, mas estabelecem associações significativas com os processos emocionais manifestos através do conhecimento emocional e sociais expressos através da assertividade. Constatase assim que a aceitação pelos pares é o resultado de uma matriz triádica de processos cognitivos, emocionais e sociais e que estes são condicionados por características individuais da criança (e.g. temperamento) e características ambientais (e.g. meta-emoção parental).

O MIIAP evidencia o caráter preditor da aceitação pelos pares face à competência académica e aos problemas de comportamento de crianças em idade escolar. Os processos cognitivos assumem para estes resultados desenvolvimentais um caráter preditivo em detrimento dos processos emocionais que no MIPAP assumiam este papel. O impacto dos processos sociais é reforçado quando se considera o ajustamento comportamental e competência académica da criança.

No MIIAP o contributo que os antecedentes e os processos assumem na qualidade do processamento da informação manifesta através da aceitação pelos pares é igual para rapazes e para raparigas. Quando consideramos também a avaliação que os professores fazem da qualidade do processamento da informação social, através da competência académica e dos problemas de comportamento, o contributo dos antecedentes e dos processos varia entre rapazes e raparigas.

O MIIAP revela o impacto da aceitação pelos pares no ajustamento comportamental e académico de crianças em idade escolar. Constata-se que a força deste impacto se inverte quando comparamos rapazes e raparigas. A aceitação pelos pares nas raparigas mostra-se um preditor mais robusto da competência académica, enquanto que nos rapazes surge como um preditor mais robusto dos problemas de comportamento. Embora os preditores da aceitação pelos pares sejam iguais para rapazes e raparigas, o número de variáveis implicadas na definição da aceitação pelos pares nas raparigas é maior. Estes resultados alertam para a necessidade de considerar na planificação de qualquer intervenção que vise potenciar a qualidade da relação com pares, os processos sociais, emocionais e cognitivos, nunca esquecendo o impacto dos fatores individuais e ambientais.

Relativamente aos determinantes ambientais os resultados revelam que o nível socioeconómico das famílias não altera nenhuma trajetória entre os processos implicados no processamento da informação social, mas anula parte das associações dos antecedentes com os processos cognitivos e emocionais, revelando-se como um dos determinantes mais influentes dos antecedentes e dos processos cognitivos implicados no processamento da informação social. O impacto da escolaridade da mãe também se estende aos resultados desenvolvimentais manifestos através da competência académica.

7.5. Limitações

A complexidade dos processos interpessoais levanta muitas dificuldades ao seu estudo empírico. Em seguida serão identificadas algumas das limitações desta investigação e apontadas algumas sugestões que permitam, em futuras investigações, a sua minimização ou superação.

Neste estudo a avaliação dos antecedentes de índole educativa, foi operacionalizada através da meta-emoção parental. No entanto, existem outras figuras significativas no processo de socialização das emoções de crianças em idade escolar, nomeadamente os pares, os irmãos, os pais, etc.. A não inclusão das figuras paternas dos pais na avaliação desta dimensão não permitiu confirmar a significância do emparelhamento do género entre criança e pais, que neste estudo se parece verificar com as raparigas, não tendo sido possível testar nos rapazes. Considera-se assim pertinente a inclusão dos pais na avaliação dos antecedentes do processamento da informação social.

Na discussão de resultados, a idade da criança e da maternidade são apontadas como possíveis razões para a não significância da associação entre a afetividade negativa e as reações parentais no presente estudo. Uma análise desta associação junto de uma população de crianças de idade escolar, onde se considera de igual forma a experiência parental permitiria validar melhor compreender o papel que uma componente de índole constitucional como a afetividade negativa exerce na parentalidade, nomeadamente na meta-emoção parental.

Os resultados obtidos no EACE indiciam que as respostas apresentadas pelos sujeitos parecem manifestar apenas a componente interpessoal do conhecimento emocional (o conhecimento das emoções dos outros). Em futuras avaliações do conhecimento emocional será importante rever as instruções do EACE de forma a segurar que este apela à componente interpessoal do conhecimento emocional e propor procedimentos de avaliação complementares que permitam mensurar a componente interpessoal (o conhecimento das próprias emoções).

Para cada dos processos emocionais (conhecimento emocional, regulação emocional, expressão emocional) e sociais (cooperação, autocontrolo e assertividade) foram propostos modelos e medidas individuais. No entanto os processos cognitivos – percepção, atenção, memória e linguagem foram avaliados através de um só instrumento, o TVIP (Dunn, et al.,1986). Uma vez que TVIP é referenciado como um indicador da competência cognitiva assumiu-se que os resultados deste manifestariam os processos percetivos, atencionais, mnemónicos e linguísticos envolvidos no processamento da informação social. Seria pertinente validar empiricamente este pressuposto, uma vez que o TVIP é um teste de fácil e rápida aplicação, podendo ser oportuna a sua integração em estudos que visem uma análise dos processos implicados no processamento da informação social.

Os modelos estruturais testados revelam de forma consistente o carater preditor da cooperação face aos resultados desenvolvimentais do processamento da informação social. No entanto, os modelos estruturais explicam uma percentagem baixa da variância da cooperação. No futuro a investigação deverá propor modelos estruturais que permitam uma melhor compreensão dos preditores da cooperação.

A análise de equações estruturais desenvolvida permitiu a validação empírica dos modelos estruturais mas não foram desenvolvidos procedimentos avaliativos que possibilitassem testar a proposta de emparelhamento destas com as etapas do processamento da informação social. Um estudo aprofundado do instrumento proposto por Kupersmidt, et al. (2011) e a sua tradução e adaptação para a população portuguesa, poderão no futuro permitir a validação empírica desta proposta de emparelhamento.

No domínio da aceitação pelos pares, as perspetivas teóricas e os dados empíricos são relativamente consensuais em relação aos constructos a considerar, mas não são unânimes no desenho das trajetórias das associações que estas estabelecem entre si. Ao longo deste trabalho surgiram novas conceptualizações teóricas sobre processos emocionais e sociais. Destaca-se a de Goleman (1995, 2000) que na sua definição de inteligência emocional, apresenta duas componentes: a interpessoal na qual se integraria o conhecimento emocional e os processos sociais e a componente intrapessoal que integraria a regulação emocional e a expressão emocional. Novas propostas teóricas sobre a competência académica e os problemas de comportamento apontam como pertinente a validação de um

modelo estrutural que considere estas variáveis como processos implicados no processamento da informação social, assumindo o papel de preditores da aceitação pelos pares. No entanto, o tamanho da amostra envolvida nesta investigação não possibilitou esta verificação. Face às exigências que uma análise de equações estruturais implica e face à complexidade do modelo teórico julga-se pertinente uma ampliação do tamanho da amostra, uma vez que esta ampliará significativamente a riqueza das análises.

As análises desenvolvidas neste estudo permitiram uma leitura holística dos modelos estruturais testados – MIPAP e MIIAP - e uma compreensão global das associações que os antecedentes e os processos estabelecem ao longo do processamento da informação social e o impacto destas nos resultados desenvolvimentais. Os modelos estruturais apresentam várias trajetórias que indiciam efeitos de mediação e moderação entre antecedentes, processos, resultados desenvolvimentais e determinantes. O passo seguinte consiste em realizar um estudo aprofundado que permita testar estes efeitos e realizar uma leitura complementar e pertinente, que conduza a investigações futuras a desenvolver neste domínio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abernethy, B. (1993). *Attention*. In R. N. Singer., M. Murphey, & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 127-170). New York, NY: Macmillan.
- Ackerman, B. P., & Izard, C. E. (2004). Emotion cognition in children and adolescents: Introduction to the special issue. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89, 271-275.
- Adrian, M., Lyon, A. R., Oti, R., & Tininenko, J. (2010). *Marriage Family Review*, 46, 327-345.
- Agoston, A. M., & Rudolph, K. D. (2013). Pathways from depressive symptoms to low social status. *Journal of Abnormal Psychology*, 41(2), 295-308. doi: 10.1007/s10802-012-9675-y
- Albuquerque, P. B. (2001). *Memória implícita e processamento: Do subliminar à formação de imagens*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Almeida, A. M. T (1997). *As relações entre pares em idade escolar. Um estudo de avaliação da competência social pelo método de Q-sort*. Dissertação de doutoramento não publicada. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. A. (2007). O impacto do temperamento infantil, da responsividade e das práticas educativas maternas nos problemas de externalização e na competência social da criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 314-323.
- Alves, D. (2006). *O emocional e o social na idade escolar. Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Alves, D. & Cruz, O. (2011). Reacções parentais às emoções negativas dos filhos (RPEN): um questionário de avaliação da meta-emoção parental. In A. S. Ferreira, A. Verhaeghe, D. R. Silva, L. S. Almeida, R. Lima, S. Fraga (Eds), *Actas do VIII congresso iberoamericano de avaliação/evaluación psicológica e XV conferência internacional avaliação psicológica: formas e contextos* (pp.1480-1492). Lisboa: SPP.
- Alves, D., & Cruz, O. (2013, junho). A versão portuguesa da Emotion Regulation Checklist (ERC). Poster apresentado no IX Congresso Iberoamericano de Evaluación Psicológica, Maceio, Brasil.
- Alves, D., Cruz, O., Duarte, C. & Martins, R. (2008). Escala de avaliação do conhecimento emocional. In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, Sara Martins & V. Ramalho (Coord.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos – Actas*. Braga: Psiquilíbrios Edições (CD-ROM, item nº 9789899552265).
- Alves, J. (1995). *Processamento da informação e inteligência*. Lisboa: Edições FMH.
- Amido, S., & Godinho, M. (1997). A estrutura da memória verbal e motora: Semelhanças e diferenças. *Boletim SPEF*, 15/16, pp.69-80.
- Appleton, A. A, Buka S. L., McCormick M. C., Koenen, K. C., Loucks, E. B., & Kubzansky, L.D. (2012). The association between childhood emotional functioning and adulthood inflammation is modified by early-life socioeconomic status. *Journal Health Psychology*. 31(4):413-22. doi: 10.1037/a0027300

- Arbuckle, J. (2005). *Amos users guide version 6.0*. Chicago: Smallwaters.
- Arbuckle, J. L. (2009). *Amos 18 user's guide*. Crawfordville, FL: Amos Development Corporation.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8(4), 291-322. doi: 10.1037/1089-2680.8.4.291
- Arsenio, W. F., Cooperman, S., & Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers aggression and peer acceptance: Direct and indirect effects. *Developmental Psychology*, 36, 438-448.
- Arsenio, W., & Lover, A. (1995). Children's conceptions of sociomoral affect: Happy victimizers, mixed emotions, and other expectancies. In N. Killen, & D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life: developmental perspectives* (pp.87-128). Cambridge: Cambridge University Press.
- Asher, S. R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. In S.R. Asher, & John D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 3-16). New York: Cambridge studies.
- Asher, S. R., & Coie, J.D. (1990). *Peer rejection in childhood*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Asher, S. R., & Hymel, S. (1981). Children's social competence in peer relations: sociometric and behavioral assessment. In J. Wine, & M. D. Smye (Eds.), *Social Competence* (pp.125-157). New York, NY: Guilford.
- Asher, S. R., & McDonald, K. L. (2009). The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 232-248). New York, NY: Guilford Press.
- Asher, S. R., & Paquette, J. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 75-78.
- Ashiabi, G. (2000). Promoting the emotional development of preschooler. Disponível em <http://www.hawkeyefaunce.com/Promoting the Emotional Development of.pdf>
- Attree, P. (2004). Growing up in disadvantage: a systematic review of the qualitative evidence. *Child: Care, Health and Development*, 30(6), 679-689.
- Awh, E., Vogel, E. K., & Oh, S. H. (2006). Interactions between attention and working memory. *Neuroscience*, 139, 201-208.
- Baddeley, A. D. (2000). Working memory: The interface between memory and cognition. In M. Gazzaniga (Ed.), *Cognitive neuroscience: A reader* (pp. 292-304). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Bagozzi, R. (1983). Issues in the application of covariance structure analysis. *Journal of Consumer Research*, 9, 449-450.

- Bagozzi, R., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94.
- Bagwell, C. L., Schmidt, M. E., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (2001). Friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. In D. W. Nangle, C. L. Bagwell, M. E. Schmidt, A. F. Newcomb, W. M. Bukowski, W. Douglas, & C. A. Erdley (Eds.), *The role of friendship in psychological adjustment. New directions for child and adolescent development* (No. 91, pp. 25-49). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Baker, A. J. L., Kessler-Sklar, S., Piotrkowski, C. S., & Lamb, P. F. (1999). Kindergarten and first grade teachers' reported knowledge of parents' involvement in their children's education. *The Elementary School Journal*, 99, 367-380.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Pires, L. G., Prette, Z. A. P., & Prette, A. (2006). Competência acadêmica de crianças do ensino fundamental: Características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação*, 10(1), 53-62.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Barbosa, M. E. F., & Fernandes, C. (2001). A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4a série. Em C. Franco (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação* (pp. 155-172). Porto Alegre: Artmed.
- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York, NY: Guilford Press.
- Barkley, R. A., Karlsson, J., & Pollard, S. (1985). Effects of age on the mother-child interactions of hyperactive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 631-638.
- Baron-Cohen, S., Golan O, Wheelwright S, Granader Y, & Hill, J. (2010). Emotion word comprehension from 4 to 16 years old: a developmental survey. *Frontiers in Evolutionary Neuroscience*, 2, 109-213.
- Barreiros, J., & Cruz, O. (2012). Meta-emoção: uma dimensão emocional da parentalidade e da grandeparentalidade. *Revista Amazônica*, 5, 338-369.
- Barrett, L. F., Gross, J., Christensen, T. C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 15(6), 713-724. doi:10.1080/0269993014300023
- Bates, J. E. (1989). *Application of temperament concepts*. In G. A. Kohnstamm, J. E. Bates, & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 321-356). New York, NY: John Wiley and Sons.

- Bates, J. E., Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Ridge, B. (1998). Interaction of temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 34, 982-995.
- Bauminger, N., & Kimhi-Kind, I. (2008). Social information processing, security of attachment, and emotion regulation in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 315-332.
- Bauminger, N., Schorr-Edelsztein, H., & Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38 (1), 45-61.
- Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M., & Klann-Delius, G. (2012). Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion*, 12 (3), 503-514. doi:10.1037/a0026320
- Beckmann, C. M., Souza, A. B., Almeida, R. C., Frazão, B. T., Freire M. E., Cunha, M. S. (2010). Compreendendo as diferenças de gênero a partir de interações livres no contexto escolar. *Estudos de Psicologia*, Enero-Abril, 79-87.
- Bell-Dolan, D., & Wessler, A. E. (1994) Attributional style of anxious children: Extensions from cognitive theory and research on adult anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, 8, 79-96. doi:10.1016/0887-6185(94)90025-6
- Belsky, J., & Pluess, M. (2009). Beyond diathesis-stress: Differential susceptibility to environmental influences. *Psychological Bulletin*, 135, 885-908.
- Benenson, J. F., Markovits, H., Roy, R., & Denko, P. (2003). Behavioural rules underlying learning to share: effects of development and context: Relations between social cognition, nonsocial cognition, and social behavior: The case of friendship. In J. H. Flavell, & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development* (pp. 176-199). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bennett, D. S., Bendersky, M., & Lewis, M. (2005). Antecedents of emotion knowledge: Predictors of individual differences in young children. *Cognition and Emotion*, 19(3), 375-396.
- Bennett, M., & Hiscock, J. (1993). Children's understanding of conflicting emotions: A training study. *Journal of Genetic Psychology*, 154, 515-523.
- Bentler, P. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Bentler, P., & Weeks, G. (1980). Linear structural equations with latent variables. *Psychometrika*, 45, 289-308.
- Beres K. A., Kaufman A. S., & Perlman M. D. (2000). Assessment of child intelligence. In G. Goldstein, & M. Hersen (Eds.), *Handbook of psychological assessment* (3rd ed., pp. 65-96). Oxford: United Kingdom: Elsevier Science Ltd.

- Bierman, K. L., & Furman, W. (1984). The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents. *Child Development*, 55, 151-162.
- Bierman, K. L., Smoot, D. L., & Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, 64, 139-151.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigacion Educativa*, 21, 7-43.
- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence-empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 5(2), 191-200.
- Blacher, J., & McIntyre, L. L. (2006). Syndrome specificity and behavioural disorders in young adults with intellectual disability: Cultural differences in family impact. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 349-361.
- Blair, C. (2002). Early intervention for low birth weight, preterm infants: the role of negative emotionality in the specification of effects. *Developmental Psychopathology*, 14, 311-332.
- Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect, and social relationships* (pp.39-101). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Bloom, L. (1993). Language acquisition and the power of expression. In H. Roitblat, L. Herman, & P. Nachtigall (Eds.), *Language and communication: Comparative perspectives* (pp. 95-113). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Boivin, M., & Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model. *Developmental Psychology*, 33, 135-145.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural Equations with latent variables*. New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Bolton, D. (2005). La connaissance en sciences humaines. *Annales médico-psychologiques*, 163, 740-744.
- Bornstein, M. H., Arterberry, M., & Mash, C. (2011). Perceptual development. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental Science: An Advanced Textbook* (6th Ed, pp. 303-351). New York, NY: Psychology Press.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Vol.2. Separation, anxiety and anger*. New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York, NY: Basic Books.
- Braghirolli, E. (1990). *Psicologia geral*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Braveman, P. A. C., Cubbin, S., Egerter, S., Chideya, K. S., Marchi, M., Metzler, T. & Posner, S. (2005). Socioeconomic status in health research: One size does not fit all. *Journal of the American Medical Association*, 294, 2879-2888.
- Braza, F., Azurmendi, A., Muñoz, J. M., Carreras, M. R., Braza, P., García, A., Sorozabal, A., & Sánchez-Martín, J. R. (2009). Social cognitive predictors of peer acceptance at age 5 and the moderating effects of gender. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(3), 703–716. doi:10.1348/026151008X360666
- Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L., & Poulin, F. (2002). Assessing aggressive and depressed children's social relations with classmates and friends: A matter of perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 609-624.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, G., & Périusse, D. (2006). Examining genetic and environmental effects on reactive versus proactive aggression. *Developmental Psychology*, 42(6), 1299-1312.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issue* (pp.187-250). Greenwich, CT: Jaipress.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human beings human: biocological perspectives of human development*. London: Sage.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: theoretical models of human development* (pp.993-1027). New York: John Wiley & Sons.
- Brownell, C. A., & Kopp, C. B. (2007). *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*. New York: Guilford Press
- Bukowski, W. M., & Newcomb, A. F. (1985). Variability in peer group perceptions. *Developmental Psychology*, 21(6), 1032-1038.
- Buss, A., & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bussab, V. S. R. (1999). *Da criança ao adulto: O que faz do ser humano o que ele é?* In A. M. Carvalho (Org.), *O mundo social da criança: Natureza e cultura em ação* (pp. 17-31). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Busseri, M. A., Rose-Krasnor, L., Willoughby, T., & Chalmers, H. (2006). A longitudinal examination of breadth and intensity of youth activity involvement and successful development. *Developmental Psychology*, 42, 1313-1326.
- Calkins, S. (2009). *Regulatory competence and early disruptive behavior problems: The role of physiological regulation*. In S. L. Olson & A. J. Sameroff (Eds.), *Biopsychosocial*

- regulatory processes in the development of childhood behavioral problems (pp. 86-107). New York, NY: Cambridge University Press.
- Carey, W. B., & McDevitt, S. C. (1995). *Coping with children's temperament*. New York, NY: BasicBooks.
- Carter, J. D., Farrow, M., Silberstein, R. B., Stough, C., Tucker, A., & Pipingas, A. (2003). Assessing inhibitory control: a revised approach to the stop signal task. *Journal of Attention Disorders*, 6(4), 153-61.
- Carvalho, H., Ávila, P., Nico, M., & Pacheco, P. (2011). *As competências dos alunos. Resultados do PISA 2009 em Portugal*. Lisboa: CIES-IUL.
- Carvalho, M. A. D. (2007). *Vinculação, temperamento e processamento da informação: Implicações nas perturbações emocionais e comportamentais no início da adolescência*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho
- Carvalho, M. P. (2003). Sucesso e fracasso escolar: Uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, 29, 185-193.
- Caspi, A. (2000). The child is father of the man: Personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158-172.
- Caspi, A., & Shiner, R. L. (2006). Personality development. In W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, Social, emotional, and personality development* (Vol 3, pp. 300-365). New York, NY: Wiley.
- Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63(2), 350-365.
- Castro, R. E. F., Melo, M. H. S., & Silveiras, E. F. M. (2003). O julgamento de pares de crianças com dificuldades interactivas após um modelo ampliado de intervenção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 309-318.
- Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 111-122.
- Cervantes, C., & Callanan, M. (1998). Labels and explanations in mother-child emotion talk: Age and gender differentiation. *Developmental Psychology*, 34, 88-98.
- Chang, F., & Burns, B. M. (2005). Attention in preschoolers: associations with effortful control and motivation. *Child Development*, 76(1), 247-263.
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development*, 74(2), 535-548.
- Chang, L., Landsford, J., Schwartz, D., Farver, J. (2004). Marital quality, maternal depressed affect, harsh parenting and child externalising in Hong Kong Chinese families. *International Journal of Behavioral Development*, 17, 311-318.
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K., McBride-Chang, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of Family Psychology*, 17, 598-606.

- Chen, F. M., Lin H. S., & Li, C. H. (2012). The role of emotion in parent-child relationships: Children's emotionality, maternal meta-emotion, and children's attachment security. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 403-410.
- Chen, X., Chang, L., & He, Y. (2003). The peer group as a context: Mediating and moderating effects on the relations between academic achievement and social functioning in Chinese children. *Child Development*, 74, 710-727.
- Chen, X., Liu, M., & Li, D. (2000). Parental warmth, control, and indulgence and their relations to adjustment in Chinese children: A longitudinal study. *Journal of Family Psychology*, 14(3), 401-419.
- Chen, X., Rubin, K. H., & Li, D. (1997). Maternal acceptance and social and school adjustment: A four-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 663-681.
- Chen, X., & Tse, H. C. (2008). Social functioning and adjustment in Canadian-born children with Chinese and European backgrounds. *Developmental Psychology*, 44, 1184-1189.
- Chess, S., & Thomas, A. (1986). *Temperament in clinical practice*. New York, NY: Guilford.
- Cillessen, A. H. N. (2008). *Sociometric methods*. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 82-99). New York: Guilford.
- Cillessen, A. H. N., Bukowski, W. M., & Haselager, G. J. T. (2000). Stability of sociometric categories. In A. H. N. Cillessen, & W. M. Bukowski (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system*. New Directions for Child and Adolescent Development, (Vol. 88, pp. 75-93). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cillessen, A. H. N., & Marks, P. E. L. (2011). Conceptualizing and measuring popularity. In A. H. N. Cillessen, D. Schwartz, & L. Mayeux (Eds.), *Popularity in the peer system* (pp. 25-56). New York, NY: Guilford.
- Cillessen, A. H. N. & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75, 147-163. doi:10.1111/j.1467.8624.2004.0060.x
- Cillessen, A. H. N., & Rose, A. J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 102-105.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-281.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status. *Child Development*, 59, 815-829.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social-status: a cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570. doi: 10.1037/0012-1649.18.4.557

- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). New York: Cambridge University Press.
- Coie, J. D., & Kupersmidt, J. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.
- Cole, P. M., Armstrong, L. M., & Pemberton, C. K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 59-77). Washington, DC: American Psychological Association.
- Cole, P. M., Teti, L. O., & Zahn-Waxler, C. (2003). Mutual emotion regulation and the stability of conduct problems between preschool and early school age. *Development and Psychopathology*, 15, 1-18.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55(2), 218-232.
- Coltheart, M. (2004) Brain imaging, connectionism and cognitive neuropsychology. *Cognitive Neuropsychology*, 2, 21-25.
- Conley, C. S., Haines, B. A., Hilt, L. M., & Metalsky, G. I. (2001). The Children's Attributional Style Interview: Developmental tests of cognitive diathesis-stress theories of depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 445-463.
- Correia, L. L., & Linhares, M. B. M. (2013). Temperament and behavioral problems of preschool children with headache - A controlled study. *The Spanish Journal of Psychology*, 16, 1-9, e34 doi:10.1017/sjp.2013.11
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms on reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-72.
- Crick, N. R., & Ladd, G. W. (1990). Children's perceptions of the outcomes of social strategies: Do the ends justify being mean? *Developmental Psychology*, 26, 612-620.
- Crick, N.R., & Ladd, G. W. (1993). Children's perceptions of their peer experiences: Attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance. *Developmental Psychology*, 29, 244-254.
- Crockenberg, S. C., & Smith, P. (2002). Antecedents of mother-infant interaction and infant irritability in the first 3 months of life. *Infant Behavior and Development*, 25, 2-15.

- Crockenberg, S. C., Leerkes, E. M., & Barrig Jo, P. S. (2008). Predicting aggressive behavior in the third year from infant reactivity and regulation as moderated by maternal behavior. *Development and Psychopathology*, 20, 37-54.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Cruz, M. C., & Lopes, J. A. (1998). *Estatuto sociométrico de crianças com dificuldades de aprendizagem*. In Necessidades Educativas Especiais (pp.37-68). Braga: S.H.O.-Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda.
- Cruz, O. (1996). *O auto-controlo nas crianças de 5 anos: relação com as ideias teóricas e com as respostas às situações disciplinares das mães*. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Cruz, O. (1999). O auto-controlo em crianças de cinco anos: implicações educativas das vivências familiares. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 4, 109 - 130.
- Cruz, O. (2013). *Parentalidade*. Porto: Livipsi.
- Cummings, E. M. (2003). Towards assessing attachment on an emotional security continuum. *Developmental Psychology*, 39, 405-408.
- Cunningham, J. N., Kliwer, W., & Garner, P. W. (2009). Emotion socialization, child emotion understanding and regulation, and adjustment in urban African American families: differential associations across child gender. *Development Psychology*, 21(1), 261-83. doi: 10.1017/S0954579409000157
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1, 16-29.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865.
- DalVesco, A., Mattos, D., Benincá, C., & Tarasconi, C. (1998). Correlação entre WISC e rendimento escolar na escola pública e na escola particular. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(3), 481-495.
- Damásio, A. R. (1995). *O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Publicações Europa- América.
- Damásio, A. R. (2003). *Ao Encontro de Espinosa: As emoções sociais e a neurologia do sentir*. Lisboa: Europa-América.
- Daniels, E. & Leaper, C. (2006). A longitudinal investigation of sport participation, peer acceptance, and self-esteem among adolescent girls and boys. *Sex Roles*, 55, 878-880.

- Darwin, C. R. (1965) *The expression of the emotions in man and animals*. Chicago, IL: University of Chicago Press.(trad. Portug. A expressão das emoções nos homens e nos animais. Lisboa: Companhia das Letras, 2000)
- DeGangi, G. A. (2000). *Pediatric disorders of regulation in affect and behavior: A therapist's guide to assessment and treatment*. New York, NY: Academic Press.
- Dekovic, M. (1992). *The role of parents in the development of child's peer acceptance*. Assen: Van Gorcun.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2005^a). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005^b). *Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (SMHSC–Del-Prette)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2009). Avaliação de habilidades sociais: bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In A. Del Prette, & Z.A.P. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp. 187-229). Petrópolis: Vozes.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development young children*. New York, NY: Guilford Press.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain & Behavior*, 11, 1-48.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K. S., Auerbach-Major, S. T., & Queenan, P. (2003). Preschoolers' emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74, 238-256. doi: 10.1111/1467-8624.00533
- Denham, S. A., & Burger, C. (1991). Observational validation of teacher rating scales. *Child Study Journal*, 21, 185-202.
- Denham, S. A., & Couchoud, E. A. (1991). Social-emotional predictors of preschoolers' responses to adult negative emotion. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 32, 595-608.
- Denhan, S. A., & Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschooler's understanding of emotion. *Marriage & Family Review*, 34, 311-343.
- Denham, S.A., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, & De Muller, E. (2001). Preschoolers at play: co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, 25, p.290-301.
- Denham, S. A., McKinley, M. J., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61, 1145-1152. doi: 10.2307/1130882

- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21, 65-86.
- Denham, S. A., Warren, H. K., von Salisch, M., Benga, O., Chin, J-C., & Geangu, E. (2011). Emotions and peer relationships. In C. Hart & P. K. Smith (Eds.), *Wiley/Blackwell Handbook of childhood social development*, (2nd ed., pp. 413-433). NY: Blackwell Publishers. doi: 10.1002/9781444390933.ch22
- DeRosnay, M., & Harris, P. L. (2002). Individual differences in children's understanding of emotion: The roles of attachment and language. *Attachment and Human Development*, 4, 39-54.
- Derryberry, D., & Rothbart, M. K. (2001). Early temperament and emotional development. In A. F. Kalverboer & A. Gramsbergen (Eds.), *Brain and behavior in early development* (pp. 967-990). Dordrecht: Kluwer Academic Publications.
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale development: Theory and applications*. Newbury Park, CA: Sage.
- DeWit, D. J., Offord, D. R., & Braun, K. (1998). *The relationship between geographic relocation and childhood problem behavior (Report No. W-98-17E)*. Quebec: Human Resources Development Canada, Applied Research Branch Strategic Policy.
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. In D.T. Stuss, & R. T. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (pp. 466–503). London: Oxford University Press.
- Diamond, A. (2006). The early development of executive functions. E. Bialystok, & F. Craik (Eds.), *Lifespan cognition: Mechanisms of change* (pp. 70-95). New York, NY: Oxford University Press
- Diamond, L. M., & Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes. *Motivation and Emotion*, 27, 125-156.
- DiPietro, J. A., Hodgson, D. M., Costigan, K. A., & Johnson, T. R. B. (1996). Fetal antecedents of infant temperament. *Child Development*, 67, 2568–2583.
- Dix, T. (1991) The affective organization of parenting adaptative and maladaptative processes. *Psychological Bulletin*, 110(1), 3-25.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.
- Dodge, K. A. (1986). *A social information processing model of social competence in children*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Dodge, K. A. (1991). *Emotional and social information processing*. In J. Garber & K. A. Dodge (eds.) *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp.159-181). Cambridge: Cambridge University Press.

- Dodge, K. A. (1996). *A social processing model of social competence in children*. In M. Perlmutter (ed.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol.18, pp. 77-125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K. A. (2006). Professionalizing the practice of public policy in the prevention of violence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(4), 475-479.
- Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S., & Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analysis. *Child Development*, 61, 1289-1309.
- Dodge, K. A., Laird, R., Lochman, J. E., & Zelli, A. (2002). The clinical assessment of children and adolescents-multidimensional latent-construct analysis of children's social information processing patterns: Correlations with aggressive behavior problems. *Psychological Assessment*, 14(1), 60-73.
- Dodge, K. A., Lansford, E. L., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information processing factors in the development of aggressive behaviour problems in children. *Child Development*, 74(2), 374-393.
- Dodge, K. A., Murphy, R. M., & Buchsman, K. (1984). The assessment of intention-cue discrimination cues in children: Implications for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 163-173.
- Dodge, K. A., & Newman, J. P. (1981). Biased decision-making processes in aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 90, 375-379.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65, 649-665.
- Dodge, K. A., & Price, J. (1994). One the relation between social information processing and socially competent behavior and early school-aged children. *Child development*, 65, 1385-1397.
- Dodge, K. A., & Somberg, D. R. (1987). Hostil attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child Development*, 58, 213-224.
- Dodge, K. A., & Tomlin. A. (1987). Utilization of self-schemas as a mechanism of interpretational bias in aggressive children. Cognition and action. *Social Cognition*, 5(3), 280-300.
- Dollar, J. M., & Stifter, C. A. (2012). Temperamental surgency and emotion regulation as predictors of childhood social competence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112(2), 178-94.
- Dosil, J. (2004). *Psicología de la Actividad Física y del Deporte*. Madrid: McGraw-Hill.

- Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Academic and cognitive functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with concurrent home and classroom experiences. *School Psychology Review*, 35(1), 11-30.
- Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, 75, 44-68.
- Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23, 791-798.
- Dunn, I. M., Padilla, R., Lugo, D. E., & Dunn, I. M. (1986). *Manual del examinador para el Test de Vocabulário en Imágenes Peabody*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Durand, K., Gallay, M., Seigneure, A., Robichon, F., & Baudouin, J. Y. (2007). The development of facial emotion recognition: The role of configural information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 97(1), 14-27.
- Durkin, K. (1995). *Developmental Social Psychology. From Infancy to old age*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Eckerman, C. O. (1979). The human infant in social interaction. In R. Cairns (Ed.), *The analysis of social interactions: Methods, issues and illustrations* (pp. 163-178). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., & Reiser, M. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72, 1112-1134.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1994). Mother's reactions to children's negative emotions: Relations to children's temperament and anger behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 138-156.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial Development. In W. Damon, (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol.3. Social, emotional, and personality development* (pp. 701-778). New York, NY: Wiley.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Bernzweig, J., Karbonn, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development*, 64, 1418-38.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136-157.
- Eisenberg N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67, 2227-2247.

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). *Prosocial development*. In W. Damon & R.M. Lerner (series Ed.) & N. Eisenberg, (Vol. Ed.). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 646-718). New York, NY: Wiley. doi:10.1002/9780470147658.chpsy0311
- Eisenberg, N., Fabes, R., Nyman, M., Bernzweig, J., & Pinuelas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development*, 65, 109-128.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Holgren, R., Maszk, P., & Losoya, S. (1997). The relations of regulation and emotionality to resiliency and competent social functioning in elementary school children. *Child Development*, 68(2), 295-311.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child Development*, 70(6), 1360-1372.
- Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, A., Guthrie, I. K., Reiser, M., Murphy, B. C., Shepard, S. A., & Padgett, S. J. (2001). Parental socialization of children's dysregulated expression of emotion and externalizing problems. *Journal of Family Psychology*, 15, 183-205.
- Eisenberg, N., Pidada, S. & Liew, J. (2001). The relations of regulation and negative emotionality to Indonesian children's social functioning. *Child Development*, 72, 1747–1763. doi:10.1111/1467-8624.00376
- Eisenberg N., Valiente, C., Morris, A.S., Fabes, R. A., Cumberland, A., Reiser, M., Shepard, S. A., & Losoya, S. (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of socioemotional functioning. *Developmental Psychology*, 39, 3-19.
- Epstein, J. L. (1986). Friendship selection: Developmental and environmental influences. In E. Mueller & C. Cooper (Eds.), *Process and outcome in peer relationships* (pp 129-166). San Diego: Academic Press.
- Erdley, C. A., Nangle, D. W., Newman, J. E., & Carpenter, E. M. (2001). Children's friendship experiences and psychological adjustment: Theory and research. In D. W. Nangle & C. A. Erdley (Eds.), *New directions for child development: The role of friendship in psychological adjustment* (Nº 91, pp. 5–23). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Escartí, A. (2002). La teoria cognitiva social en el estudio de la practica de ejercicio. In S. Serpa e D. Araújo (Eds), *Psicologia do Desporto e do Exercício* (pp.105-119). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (2002). Social relations and academic achievement in inner-city early elementary classrooms. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 518-528.
- Eysenck, M.W., & Keane, M.T. (1994). *Psicologia Cognitiva: Um manual introdutório*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Fabes, R. A., Eisenberg, N., & Bernzweig, J. (1990). *Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES): Description and scoring*. Tempe: Arizona State University.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., & Bernzweig, J. (1996). Parent's to children's negative emotions. Relations to children's social competence and comforting behaviors. *Child Development*, 67, 2227-2247.
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K., & Martin, C. L. (2001). Parental coping with children's negative emotions: Relations with children's emotional and social responding. *Child Development*, 72(3), 907-920.
- Fabes, R. A., Poulin, R. E., Eisenberg, N., & Madden-Derdish, D. A. (2002). The coping with children's negative emotions scale (CCNES): Psychometric properties and relations with children's emotional competence. *Marriage & Family Review*, 34, 285-310.
- Falcone, E. (1999). A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1(1), 23-32.
- Falcone, E. M. O., Ferreira, M. C., Luz, R. C. M., Fernandes, C. S., Faria, C. A., D'Augustine, J. F., Sardinha, A., & Pinho, V. D. (2008). Inventário de empatia (IE): Desenvolvimento e validação de uma escala brasileira. *Avaliação Psicológica*, 7(3), 321-334.
- Fassinger, R. E. (1987). Use of structural equation modeling in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 4 (34), 425-436.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 429-456.
- Feldman, E., & Dodge, K. A. (1987). Social information processing and sociometric status: Sex, age, and situational effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 211-227.
- Ferracini, F., Capovilla, A. G. S., Dias, N. M. & Capovilla, F. C. (2006). Avaliação de vocabulário expressivo e receptivo na educação infantil. *Psicopedagogia*, 23, 124-133.
- Ferreira, M. C. T., & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 35-44.
- Fine, G. A. (1987). *With the boys: Little league baseball and preadolescent culture*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Fischer, A. H., Manstead, A. S. R., Evers, C., Timmers, M., & Valk, G. (2004). Motives and norms underlying emotions regulation. In P. Phillipot & R.S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion* (pp 187-212). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fitch, W. T. (2007). Linguistics: an invisible hand. *Nature*, 449(11), 665-667.
- Fivush, R. (2007). Remembering and reminiscing: How individual lives are constructed in family narratives. *Memory Studies*, 1(1), 45-54.

- Flannagan, D., & Perese, S. (1998). Emotional references in mother-daughter and mother-son dyads' conversations about school. *Sex Roles*, 39, 353-367.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development (2nd Edition)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1999). *Desenvolvimento cognitivo*. Trad. Claudia Dornelles (3ª Edição). Porto Alegre: Artmed.
- Fonseca, V. (1995). *Educação Especial – programa de estimulação precoce*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fontaine, R., Burks, V., & Dodge, K. A. (2002). Response decision processes and externalizing behavior problems in adolescents. *Development and Psychopathology*, 14, 107–122. doi:10.1017/S0954579402001062
- Fontaine, R., Yang, C., Dodge, K. A., Pettit, G., & Bates, J. (2009). Development of response evaluation and decision (RED) and antisocial behavior in childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 45, 447-459. doi:10.1037/a0014142
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39–50.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2000) Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*. Retrieved November 13, 2001, from <http://www.journals.apa.org/prevention/volume3/pre0030007r.html>.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226.
- Frederickson, N. L., & Furnham, A. F. (2001) The long term stability of sociometric status classification: A longitudinal study of included pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(5), 581-592.
- Fujiki, M., Brinton, B., & Clarke, D. (2002). Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 102-111.
- Fujiki, M., Brinton, B., Morgan, M., & Hart, C. H. (1999). Withdrawn and sociable behavior of children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30, 183-195.
- Garner, P. W., & Lemerise, E. A. (2007). The roles of behavioral adjustment and conceptions of peers and emotions in preschool children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, 19, 57-71. doi:10.1017/S0954579407070046
- Garner, P. W., Jones, D. C., & Miner, J. L. (1994). Social competence among low-income preschoolers: Emotion socialization practices and social cognitive correlates. *Child Development*, 65, 622-637.

- Garner, P. W. & Waajid, B. (2012). Emotion knowledge and self-regulation as predictors of preschoolers' cognitive ability, classroom behavior, and social competence: Direct, additive, and mediational associations. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 330-343.
- Gazelle, H. (2008). Behavioral profiles of anxious solitary children and heterogeneity in peer relations. *Developmental Psychology*, 44, 1604-1624. doi: 10.1037/a0013303
- Geer, J. H., Estupinan, L. A., & Manguno-Mire, G. M. (2000). Empathy, social skills and other relevant cognitive processes in rapists and child molesters. *Aggression and Violent Behavior*, 5(1), 99-126.
- Gershoff, E. T., Aber, J. L., Raver, C. C., & Lennon, M. C. (2007). Income is not enough: Incorporating material hardship into models of income associations with parent mediators and child outcomes. *Child Development*, 78, 70-95.
- Gest, S. D., Sesma, A., Masten, A. S., & Tellegen, A. (2006). Childhood peer reputation as a predictor of competence and symptoms 10 years later. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 509-526.
- Gibson, E. J., & Spelke, E. S. (1983). The development of perception. In J. H. Flavell & E. M. Markman (Eds.). *Handbook of child psychology: Vol.3. Cognitive development* (4 th Ed., pp.1-76). New York, NY: Wiley.
- Gleason, T. R., Gower, A. L., Hohmann, L. M., & Gleason, T. C. (2005). Temperament and friendship in preschool-aged children. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 336-344. doi:10.1080/01650250544000116
- Gnepp, J. (1989). Children's use of personal information to understand other people's feelings. In C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 151-177). New York: Cambridge University Press.
- Gobbi, L. (1991). *A capacidade de retenção de informação de movimentos amplos na memória de curta duração, em crianças de 7 a 10 anos*. In J. Bento & A. Marques (Eds), *As ciências do desporto e a prática desportiva. Desporto na escola e desporto de reeducação e reabilitação* (pp.627-636). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Godinho, M., Mendes, R., Melo, F. & Barreiros, J. (1999). *Controlo motor e aprendizagem: Fundamentos e aplicações*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Goldsmith, H. H. (1983). Genetic influences on personality from infancy to adulthood. *Child Development*, 54, 331-355.
- Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. A., & McCall, R. B. (1987). Roundtable: What is temperament? Four approaches. *Child Development*, 58, 505-529.
- Goldstein, S. E., & Tisak, M. S. (2004). Adolescents' outcome expectancies about relational aggression within acquaintanceships, friendships, and dating relationships. *Journal of Adolescence*, 27, 283-302.

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Goleman, D. (2000). *Emotional intelligence*. In Sadock, B. and Sadock, V. (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Gonçalves, E. S., & Murta, S. G. (2006). Avaliação dos efeitos de uma modalidade de treinamento de habilidades sociais para crianças *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 430-436.
- Goncu, A. (1993). Development of intersubjectivity in the "dyadic play of preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 99-116.
- Gorman, A. H., Kim, J., & Schimmelbusch, A. (2002). The attributes adolescents associate with peer popularity and teacher preference. *Journal of School Psychology*, 40, 143-165.
- Gottman, J. M., & DeClaire, J. (1999). *A inteligência emocional na educação*. Lisboa: Pergaminho.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminar data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243-268.
- Gotzke, C., & Gosse, H. (2007). Parent/Caregiver Narrative: Interacting 4 - 6 Months. In L.M. Phillips (Ed.), *Handbook of language and literacy development: A Roadmap from 0 - 60 Months*. (pp. 1-8). London: Canadian Language and Literacy Research Network.
- Gouze, K. R. (1987). Attention and social problem solving as correlates of aggression in preschool males. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 181-197.
- Greco, P. (2002). Percepção no esporte. In D. Salmulski (Ed), *Psicologia do Esporte* (pp. 55-101). Belo Horizonte: UFMG.
- Greener, S. H. (2000). Peer assessment of children's prosocial behavior. *Journal of Moral Education*, 29(1), 47-60.
- Gresham, F. M. (2000). Assessment of social skills in students with emotional and behavioral disorders. *Assessment for Effective Intervention*, 26, 51-58.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gross, A. L., & Ballif, B. (1991). Children's understanding of emotion from facial expressions and situations: A review. *Developmental Review*, 11, 368-398.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.
- Gunnar, M. R., Sebanc, A. M., Tout, K., Donzella, B., & van Dulmen, M. M. H. (2003). Peer rejection, temperament, and cortisol activity in preschoolers. *Developmental Psychobiology*, 43, 346-358.

- Hair, J. E., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Halberstadt, A. G., Dunsmore, J. C., & Denhan, S. A. (2001). Spinning the pinwheel: More thoughts on affective social competence. *Social Development*, 10, 130-136.
- Halford, G. S. (2007). *Information-processing models of cognitive development*. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp.555-574). Malden: Blackwell Publishing.doi:10.1002/9780470996652.ch25
- Hall, J. A. (1978). Gender effects in decoding nonverbal cues. *Psychological Bulletin*, 85, 845-857.
- Hamilton, I., Gagne, P. E., & Hancock, G. R. (2003). The effect of sample size on latent growth models. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April, 21-25).
- Harper, B. D., Lemerise, E. A., & Caverly, S. L. (2010). The effect of induced mood on children's social information processing: goal clarification and response decision. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(5), 575-86. doi: 10.1007/s10802-009-9356-7
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102(3), 458-489.
- Harris, J. R. (1999). How to succeed in childhood. In S.J. Ceci & W. Williams (Eds.), *The nature-nurture debate: The essential readings* (pp. 84-95). Malden, MA: Blackwell.
- Harris, J. R. (2009). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. New York, NY: Free Press.
- Harris, P. L., de Rosnay, M., & Pons, F. (2005). Language and children's understanding of mental states. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 69-73.
- Hartup, W. W. (1970). *Peer interaction and social organization*. In P. H. Mussen (Ed.), *Manual of Child Psychology* (3rd ed., Vol.2, pp.361-456). New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In E. M. Hetherington & P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 103-196). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Hartup, W. W. (1992). Friendships and their developmental significance. In H. McGurk (Ed.), *Childhood social development* (pp. 175-205). Gove: Erlbaum.
- Hatzichristou, C. & Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, 67, 1085-1102.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45(1), 84-108.

- Herbert, J., & Stipek, D. T. (2005). The emergence of gender differences in children's perceptions of their academic competence. *Applied Developmental Psychology, 26*, 276-295.
- Hill-Soderlund, A. L., & Braungart-Riker, J.M. (2008). Early individual differences in temperamental reactivity and regulation: implications for effortful control in early childhood. *Infant Behavior and Development, 31*(3), 386-397.
- Hinde, R. (1987). *Individuals, relationships and culture*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Hinde, R. (1992). Human social development: An ethological/relationship perspective. In H. McGurk (Org.), *Childhood social development: Contemporary perspectives* (pp. 13-29). Hove: Lawrence Erlbaum.
- Hinde, R. A., & Stevenson-Hinde, J. (1976). Towards understanding relationships: Dynamic stability. In P. Bateson, & R. Hinde (Eds.), *Growing points in ethology* (pp. 451-479). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hobson, R. P. (1993). The emotional origins of social understanding. *Philosophical Psychology, 6*, 227-249.
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 1: Biology and ecology of parenting* (2nd ed., pp. 231-252). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hoffman, M. L. (1981). Perspectives on the difference between understanding people and understanding things: The role of affect. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (pp. 67-81). New York: Cambridge University Press.
- Hoffmann, A., Levchenko, A., Scott, M. L., & Baltimore, D. (2002). The IkappaB–NF-kappa B signaling module: temporal control and selective gene activation. *Science, 298*, 1241-1245.
- Hoglund, W. L., & Leadbeater, B. J. (2004). The effects of family, school and classroom ecologies on changes in children's social competence and emotional and behavioral problems in first grade. *Developmental Psychology, 40*, 533-544.
- Hops, H., & Finch, M. (1985). Social competence and skill: A reassessment. In B. H. Schneider, K. H. Rubin, & J. E. Ledinghan (Eds), *Children's peer relations: Issues to assessment and intervention* (pp.23-39). New York: Springer-Verlag.
- Howes, C. (1992). *The collaborative construction of pretend*. Albany: State University of New York Press.
- Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social-pretend play. *Developmental Psychology, 28*, 961- 974.
- Hoyle, R. H. (1995). The structural equation modeling approach: Basic concepts and fundamental issues. In R. H. Hoyle (Ed.). *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 1-15). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.,

- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76-99). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hubbard, J. A. (2001). Emotion expression process in children's peer interaction: The role of peer rejection, aggression, and gender. *Child Development, 72*(5), 1426-1438.
- Hubbard, J. A., & Coie, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence. *Merrill-Palmer Quarterly, 40*, 1-20.
- Hughes, C. A., Ruhl, K. L., & Misra, A. (1989). Self-management with behaviorally disordered students in school settings: A promise unfulfilled? *Behavioral Disorders, 14*, 250-262.
- Hughes, M., Price, R., & Mars, D. (1986). Linking theory construction and theory testing: Models with multiple indicators of latent variables. *Academy of Management Review, 11*, 128-144.
- Hyde, J. S., & Linn, M. C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 104*, 53-69.
- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self perceptions in multiple domains. *Child Development, 64*, 879-896.
- Hymel, S., Vaillancourt, T., McDougal, P., & Renshaw, P. D. (2002). *Peer acceptance and rejection in childhood*. In P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 265-284). Oxford: Blackwell Publishing.
- Izard, C. E. (1971). *The face of emotion*. New York: Appleton-Century-Croft.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. New York: Plenum Press.
- Izard, C. E. (1993). Four systems for emotion activation: Cognitive and noncognitive processes. *Psychological Review, 100*, 68-90.
- Izard, C. E. (1994). Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research. *Psychological Bulletin, 115*, 288-299.
- Izard, C. E. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion, 1*, 249-257.
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin, 128*(5), 796-824.
- Izard, C. E. (2006). *Experts' definitions of emotion and their ratings of its components and characteristics*. Unpublished manuscript, University of Delaware, Newark.
- Izard, C. E., Fine, S. A., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science, 12*, 18-23.
- Jacobs, G. A., Phelps, M., & Rohrs, B. (1989). Assessment of anger expression in children: The pediatric anger expression scale. *Personality and Individual Differences, 10*, 59-65.

- Jeffrey, A. M. (2003). *Depressão infantil*. São Paulo: M. Book do Brasil.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior, 9*(5), 441-476.
- Kappas, A. (2013). Social regulation of emotion: messy layers. *Frontiers of Psychology, 4*, 51-. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00051
- Katz, L. F., Maliken, A. C., & Steller, N. M. (2012). Parental meta-emotion philosophy: A review of research and theoretical framework. *Child Development Perspectives, 6*(4), 417-422. doi:10.1111/j.1750-8606.2012.00244.x
- Kavael, A. K., & Forness, R. S. (2000). What definitions of learning disability say and don't say. A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities, 33*(3), 239-256.
- Kazdin, A. E. (1994). Methodology, design, and evaluation in psychotherapy research. In A. E. Bergin, & S. L. Garfield (Eds.), *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change* (pp.19-71). New York, NY: John Wiley and Sons.
- Keith, T. Z., Reynolds, M. R., Roberts, L. G., Winter, A. L., W., & Austin, C. A. (2011). Sex differences in latent cognitive abilities ages 5 to 17: Evidence from the Differential Ability Scales - Second Edition. *Intelligence, 39*, 389-404.
- Kellam, S. G. (1994). The social adaptation of children in classrooms: A measure of family childbearing effectiveness. In R. D. Parke & S. G. Kellam (Eds.), *Exploring family relationships with other social contexts* (pp. 147-168). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Keltner, D., & Ekman, P. (2003). Introduction to expression of emotion. In R. Davidson, K. Scherer, & H. Goldsmith (Eds.), *To appear in the Handbook of Affective Science* (pp. 411-414). London: Oxford University Press.
- Kendall, P. C., & MacDonald, J. P. (1993). *Cognition in the psychopathology of youth, and implications for treatment*. In K.S. Dobson, & P. C. Kendall (Eds.), *Psychopathology and Cognition* (pp. 387-427). San Diego: Academic Press.
- Kennedy, A. E., Rubin, K. H., Hastings, P., & Maisel, B. (2004). The longitudinal relations between child vagal tone and parenting behavior: 2 to 4 years. *Developmental Psychobiology, 45*, 10-21.
- Kimmel, M. S. (2000). *The gendered society*. New York: Oxford University Press.
- Kindermann, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental Psychology, 29*, 970-977.
- Kindermann, T. A., McCollom, T. L., & Gibson, E., J. (1995). Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence. In K. Wentzel & J. Juvonen (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 279-312). New York, NY: Cambridge University Press.
- King, G., Honaker, J., Joseph, A., & Scheve, K. (2000). Analyzing incomplete political science data: An alternative algorithm for multiple imputation. *American Political Science Review, 95*, 49-69.

- Kingery, J. N., Erdley, C. A., & Marshall, K. C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57, 215-243.
- Klein, V. C. (2009). *Reatividade à dor, temperamento e comportamento na trajetória de desenvolvimento de neonatos pré-termo até a fase pré-escolar*. Tese de Doutorado não publicada. Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Klein, V.C., & Linhares, M. B. M. (2010). Temperamento e desenvolvimento da criança: revisão sistemática da literatura. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 821-829.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practices of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Kochanska, G., & Coy, K. C. (2002). Child emotionality and maternal responsiveness as predictors of reunion behaviors in the Strange Situation: Links mediated and unmediated by separation distress. *Child Development*, 73, 228-240.
- Kochanska, G., Coy, K., & Murray, K. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72, 1091-1111.
- Kochanska, G., Gross, J. N., Lin, M. H., & Nichols, K. E. (2002). Guilt in young children: Development, determinants, and relations with a broader system of standards. *Child Development*, 73, 461-482.
- Kochanska, G., & Knaack, A. (2003). Effortful control as a personality characteristic of young children: Antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Personality*, 71, 1087-1112.
- Kochel, K. P., Ladd, G. W., & Rudolph, K. D. (2012). Longitudinal associations among youth depressive symptoms, peer victimization, and low peer acceptance: an interpersonal process perspective. *Child Development*, 83(2), 637-50. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01722.x
- Kohlberg, L., LaCrosse, J., & Ricks, D. (1972). *The predictability of adult mental health from childhood behavior*. In B. B. Wolman (Ed.), *Manual of child psychopathology* (pp. 1217-1284). New York, NY: McGraw-Hill.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., & Fontecilla, M. (1997). Estado de arte en resiliencia. Washington, D.C.: Organización Panamericana de Salud.
- Kowal, A., Krull, J., Kramer, L., & Crick, N. (2002). Children's perceptions of the fairness of parental preferential treatment and their socioemotional well-being. *Journal of Family Psychology*, 16(3), 297-306.
- Kristensen, C. H., Lima, J. S., Ferlin, M., Flores, R. Z., & Hackmann, P. H. (2003). Fatores etiológicos da agressão física: uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia*, 8, 175-184.

- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1990). *The role of poor peer relationships in the development of disorder*. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds) *Peer rejection in childhood* (pp. 274-305). New York: Cambridge University Press.
- Kupersmidt, J. B., Stelter, R., & Dodge, K. A. (2011). Development and validation of the social information processing application: a Web-based measure of social information processing patterns in elementary school-age boys. *Psychological Assessment*, 23(4), 834-47. doi: 10.1037/a0023621
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68(6), 1181-1197.
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1986). Promoting children's cognitive and social competence: The relation between parents' perceptions of task difficulty and children's perceived and actual competence. *Child Development*, 57(2), 446-60.
- Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The child behavior scale: A teacher report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32, 1008-1024.
- Ladd, G. W., & Pettit, C. H. (2002). Parenting and the development of children's peer relationships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting. Practical issues in parenting 2* (Vol. 5, pp. 269-304). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ladd, G. W., Buhs, E., & Troop, W. (2002). *Children's interpersonal skills and relationships in school setting: adaptative significance and implications for school-based prevention and intervention programs*. In C. Hart & P.K. Smith (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp.394-416). Malden, MA: Blackwell.
- LaFrance, M., Hecht, M. A., & Paluck, E. L. (2003). The contingent smile: A meta-analysis of sex differences in smiling. *Psychological Bulletin*, 129, 305-334.
- LaFreniere, P. J., Strayer, F. F., & Gauthier, R. (1984). The emergence of same-sex affiliative preferences in children's play groups: A developmental/ethological perspective. *Child Development*, 56, 1800-1809.
- Lagacé-Séguin, D., & Gionet, A. (2009). Parent meta-emotion and temperament predict coping skills in early adolescence. *International Journal of Adolescence and Youth*, 14, 367-382.
- Lagattuta, K. H., Wellman, H. M., & Flavell, J. H. (1997). Preschoolers' understanding of the link between thinking and feeling: Cognitive cuing and emotional change. *Child Development*, 68, 1081-1104.
- Laible, D. (2004). Mother-child discourse in two contexts: Links with child temperament, attachment security, and socioemotional competence. *Developmental Psychology*, 40, 979-992.

- Laible, D., & Song, J. (2006). Constructing emotional and relational understanding: The roles of affect and mother-child discourse. *Merrill Palmer Quarterly*, 52, 44-69.
- Lansford, J. E., Capanna, C., Dodge, K. A., Caprara, G. V., Bates, J. E., Pettit, G. S., & Pastorelli, C. (2007). Peer social preference and depressive symptoms of children in Italy and the United States. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 274-283.
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Crozier, J. C., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2006). A 12-year prospective study of patterns of social information processing problems and externalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(5), 715-724.
- Leappanen, J. M., & Hietanen, J. K. (2001). Emotion recognition and social adjustment in school-aged girls and boys. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 429-435.
- Lease, A. M., Kennedy, C. A., & Axelrod, J. L. (2002). Children's social constructions of popularity. *Social Development*, 11, 87-109.
- Legault, F., & Strayer, F. F. (1990). The emergence of sex segregation in preschool peer groups. In F. F. Strayer (Ed.), *Social interaction and behavioral development during early childhood* (pp. 285-301). Montreal, Quebec: La maison d'ethologie de Montreal.
- Lemerise, E. A., & Maulden, J. (2010). Emotions and social information processing: Implications for understanding aggressive (and nonaggressive) children. In W. Arsenio, E. Lemerise, A. Elizabeth (Eds.); Lemerise (Eds), *Emotions, aggression, and morality in children: Bridging development and psychopathology* (pp. 157-176). Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/12129-008
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118.
- Lemos, M., & Meneses, I. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(3), 267-274.
- Lengua, J., Wolchik, S. A., Sandler, I. N., & West, S. G. (2000). The additive and interactive effects of temperament and parenting in predicting adjustment problems of children of divorce. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 232-244.

- Lerner, C., & Ciervo, L. A. (2003). *Healthy Minds: Nurturing children's Development from 0 to 36 Months*. Washington, DC: Zero to Three Press and American Academy of Pediatrics.
- Lerner, R. M. (1998). Theories of human development: Contemporary perspectives. In R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 1-24). New York: Wiley.
- Lerner, R. M., Lewin-Bizan, S. & Warren, A. E. A. (2011). Concepts and theories of human development. In M. H. Bornstein & M.E. Lamb (Eds.), *Developmental Science: An Advanced Textbook* (pp. 3-50). New York, NY: Psychology Press.
- Levenson, R. W. (1994). Human emotions: A functional view. In P. Ekman, & R. Davidson (Eds.) *The nature of emotion: Fundamental questions*, (pp. 123–126). New York: Oxford University Press.
- Liebermann, D., Giesbrecht, G. F., & Müller, U. (2007). Cognitive and emotional aspects of self-regulation in preschoolers. *Cognitive Development*, 22, 511-529.
- Linehan, M. M. (1984). Interpersonnal effectiveness in assertive situations. In E. E. Bleachman (Ed.), *Behavior modification with women*. New York: Guilford Press.
- Liu, D., Wellman, H. M., Tardif, T., & Sabbagh M. A. (2008). Theory of mind development in Chinese children: A meta-analysis of false-belief understanding across cultures and languages. *Developmental Psychology*, 44 (2), 523–531. doi: 10.1037/0012-1649.44.2.523
- Lopes, J. A. L., Rutherford, R., Cruz, M. C, Mathur, S., & Quinn, M. (2006). *Competências sociais: Aspectos emocionais, comportamentais e de aprendizagem* (2ª Ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Luque, A., & Vila, I. (2004). Desenvolvimento da linguagem. In C. J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva* (2ª Ed., Vol. 1, pp 149-164). Porto Alegre: Artmed.
- Luque, M., T. (2000). Análisis fatorial, en *técnicas de análisis de datos en investigación de mercados*. Madrid: TPIRÁMIDE.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and Relationships: A Developmental Account. *American Psychologist*, 45, 513-520.
- MacWhinney, B. (2011). Language development. In M. Bornstein & M. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (pp. 389-424). New York: Psychology Press.
- Magill, R.A. (1984). *Aprendizagem Motora: conceitos e aplicações*. São Paulo: Edgard Blücher.

- Maia, A. C. B., Navarro, C., & Maia, A. F. (2011). Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. *Psicologia da Educação*, 32, 25-46. Acedido em 13 de dezembro de 2013, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000100003&lng=pt&tlng=pt.
- Malatesta-Magai, C. (1991) Emotional socialization: its role in personality and developmental psychopathology. In D. Cicchetti, & S. L. Toth (Eds.), *Internalizing and externalizing expressions of dysfunction. Rochester symposium on developmental psychopathology* (pp. 203-224). New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marchezini-Cunha, V., & Tourinho, E. Z. (2010). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 295-304.
- Mardia, K. V. (1974). Applications of some measures of multivariate skewness and kurtosis in testing normality and robustness studies. *Sankhya B*, 36, 115-118.
- Marinho, M. L., & Caballo, V.E. (2001). Da desobediência infantil à personalidade antisocial em adultos. *Pediatria Moderna*, 37, 94-99.
- Markovits, H., & Strayer. F. F. (1982). Toward an applied social ethology: A case study of social skills among blind children. In K. H. Rubin & H. S. Ross (Eds.). *Peer relationships and social skills in childhood* (pp. 301-322). New York: Springer-Verlag.
- Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais- Fundamentos teóricos, software e aplicações*. Pero Pinheiro: Reporter Number.
- Marôco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de cronback? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4 (1), 65-90.
- Martin, R. M., & Green, J. A. (2005). The use of emotion explanations by mothers: Relation to preschoolers' gender and understanding of emotions. *Social Development*, 14, 229-249.
- Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2003). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*. Campinas: Alínea.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Maziade, M., Caron, C., Cote, R., Merette. C., Bernier. H., Laplante. B., Boutin. P., & Thivierge, J. (1990). Psychiatric status of adolescents who had extreme temperaments at age 7. *American Journal of Psychiatry*, 147, 1531–1536.

- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 307–329.
- McDonald, R. P., & Ho, M. H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7, 64-82.
- McGhee, P. E., & Crandall, V. C. (1968). Beliefs in internal-external control of reinforcement and academic performance. *Child Development*, 39, 91-102.
- McLoyd, V. (1998). Socioeconomic disadvantage and Child Development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204.
- Melo, I. M. T. (2005). *Emoções no período escolar: Estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança. Dissertação de mestrado não publicada*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Meneses, H. I, Lemos, M. S. L. & Rodrigues, L. P. (2010). A contribuição dos objectivos sociais para a conceptualização da competência social em contexto escolar. In *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia (pp.2537-2551)*, Braga: Universidade do Minho.
- Michaelis, J. R., Smither, J. A., & McConnell, D. (2011, April). The effects of attention deficit hyperactivity disorder on fixations and saccades during a simulated driving task. Poster session presented at the 5th Annual meeting of the Embry Riddle Aeronautical University Human Factors and Applied Psychology Student Conference, Daytona Beach, FL.
- Michalson, L., & Lewis, M. (1985). What do children know about emotions and when do they know it? In M. Lewis & C. Saarni (Eds.), *The socialization of emotions* (pp. 117-139). New York: Plenum Press.
- Mikami, A. Y., Lerner, M. D., & Lun, J. (2010), Social context influences on children's rejection by their peers. *Child Development Perspectives*, 4, 123–130. doi:10.1111/j.1750-8606.2010.00130.x
- Miller, A. L., & Olson, S. L. (2000). Emotional expressiveness during peer conflicts: A predictor of social maladjustment among high-risk preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 339-352.
- Miller, A. L., Fine, S. E., Gouley, K. K., Seifer, R., & Dickstein, S. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion*, 20(8), 1170-1192.
- Mokrova, I. L., O'Brien, M., Calkins, S. D., Leerkes, E. M., & Marcovitch, S. (2012), Links between family social status and preschoolers' persistence: The role of

- maternal values and quality of parenting. *Infant and Child Development*, 21, 617–633. doi:10.1002/icd.1761
- Monopoli, W. J., & Kingston, S. (2012). The relationships among language ability, emotion regulation and social competence in second-grade students. *International Journal of Behavioral Development*, 36(5), 398-405. doi: 10.1177/0165025412446394
- Moreno, J. L. (1934). Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations. Washington, D.C.: Nervous and Mental Diseases Publishing Co. (trad. Franc., *Fondements de la sociométrie*, Paris, PUF, 1970).
- Mostow, A., Izard, C. E., Fine, S., & Trentacosta, C. J. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development*, 73(6), 1775-1787.
- Motta, D. C., Falcone, E. M. O., Clark, C., & Manhães, A. C. C. (2006). Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia da criança. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 523-532.
- Mrug, S. & Hoza, B. (2007). Impression Formation and Modifiability: Testing a Theoretical Model. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(4), 631-660. Article 6.<http://digitalcommons.wayne.edu/mpq/vol53/iss4/6>.
- Mueller, E., & Silverman. N. (1989). Peer relations in maltreated children. In D. Cicchetti, & V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 529-578). New York, NY: Cambridge University Press.
- Nangle, D. W., & Erdley, C. A. (2001). The role of friendship in psychological adjustment. Editors' notes. In D. W. Nangle & C. A. Erdley (Series Eds.) & W. Damon (Volume Ed.), *New directions for child and adolescent development* (pp. 5–24). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nelson, L. J., Rubin, K. H., & Fox, N. A. (2005). Social withdrawal, observed peer acceptance, and the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 185-200.
- Newcomb, A. F., & Bagwell. C. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 306-347.
- Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, 19, 856-867.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Patte, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99-128.

- Newcomb, N. (1999). *Desenvolvimento infantil: Abordagem de Mussen*. Porto Alegre: Artmed.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2001). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: The NICHD Study of Early Child Care. *Child Development*, 72(5), 1478-1500.
- Nicholson, I. A. M. (1997). To "correlate psychology and social ethics": Gordon Allport and the first course in American personality psychology. *Journal of Personality*, 65, 733-742.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2013). Relations among peer acceptance, inhibitory control, and math achievement in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(1), 45-51.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Thomson, K. (2010). Understanding the link between social and emotional well-being and peer relations in early adolescence: Gender-specific predictors of peer acceptance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(11), 1330-1342.
- Ojanen, T., Gronroos, M., & Salmivalli, C. (2005). Applying the interpersonal circumplex model to children's social goals: Connections with peer reported behavior and sociometric status. *Developmental Psychology*, 41, 699-710.
- Orobio de Castro, B. (2004). The development of social information processing and aggressive behavior: Current issues. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 87-102. doi: 10.1080/17405620444000058
- Paéz, D., & Marques, J. (2000). Processos cognitivos e estereótipos sociais. In J. Vala e M. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social* (pp.333-386). Lisboa: Fundação Galouste Gulbenkian.
- Pakaslahti, L. (2000). Children's and adolescents' aggressive behavior in context? The development and application of aggressive problem-solving strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 5, 467-490.
- Palmeira, L., Gouveia, J. P., Dinis, A., & Lourenço, S. (2011). O papel dos esquemas emocionais na transgeracionalidade do processo de socialização das emoções negativas. *Psychologica. Avaliação Psicológica em Contexto Clínico*, 54, 439-464.
- Parke, R. D. (2002). Fathers & families. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* (2nd Ed., pp.27-74). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Parker, A. E. (2006). *Parental socialization of positive and negative emotions: Associations with children's everyday coping and display rule knowledge*. Unpublished doctoral dissertation, North Carolina State University.

- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Parker, J. G., & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 95-132). New York: John Wiley & Sons.
- Parker, J.G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.
- Patrão, I., Leal, I., & Maroco, J. (2012). Modelos de equações estruturais: estudo do impacto do ciclo psico-oncológico do cancro mama (diagnóstico, cirurgia e tratamentos). *Psychology, Community & Health*, 1(1), 33-55. doi:10.5964/pch.v1i1.6
- Pavarino, M. G., Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P (2005a). O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *Psicologia: teoria e Prática*, 36(2), 127-134.
- Pavarino, M. G., Del Prette, A., & Del Prette, Z.P. (2005b) Agressividade e empatia infância: Um estudo correlacional com pré-escolares. *Interação em Psicologia*, 9(2), 215-225.
- Peerlman, S. B., Camras, L. A., & Pelphrey, K. A. (2008). Physiology and functioning: Parents' vagal tone, emotion socialization, and children's emotion knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, 100, 308-315.
- Peets, K., Hodges, E., Kikas, E., & Salmivalli, C. (2007). Hostile attributions and behavioral strategies in children: Does relationship type matter? *Developmental Psychology*, 43(4), 889-900. doi: 10.1037/0012-1649.43.4.889
- Pereira, A. I. F. (2007). *Crescer em relação: estilos parentais educativos, apoio social e ajustamento – Estudo longitudinal com crianças em idade escolar*. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Pereira, M. M. (2011). *Aceitação social pelos pares no início da idade pré-escolar: estudo da sua estabilidade temporal e da sua relação com o temperamento*. Dissertação de Mestrado não publicado. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Perner, J. (2000). Memory and theory of mind. In E. Tulving, & F. I. M. Craik (Eds.), *The Oxford handbook of memory* (pp. 297-312). Oxford: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Glencoe, IL: Press.

- Pilati, R., & Laros, J. A. (2007). Modelos de equações estruturais em psicologia. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23 (2), 205-216.
- Pinto, A. (1992). *Temas de memória humana*. Porto: Edições Afrontamento;
- Pio Abreu, J. L. (2002). *SOCIOMETRIA: trabalhar com o programa SOCIOM3*. Coimbra: Hospital da Universidade de Coimbra.
- Polak-Toste, C. P., & Gunnar, M. R. (2006). Temperamental exuberance: Correlates and consequences. In P. J. Marshall, & N.A. Fox (Eds.), *The development of social engagement: Neurobiological perspectives* (pp. 19–45). New York, NY: Oxford University Press.
- Pons, F., Harris, P. L., & Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127-151.
- Prinstein, M. J., & Cillessen, A. H. N. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 310-342.
- Pursell, G. R., Laursen, B., Rubin, K. H., Booth-LaForce, C., & Rose-Krasnor, L. (2008). Gender differences in patterns of association between prosocial behavior, personality, and externalizing problems. *Journal of Research in Personality*, 42, 472-481. doi:10.1016/j.jrp.2007.06.003
- Puttnam, S., & Rothbart, M. (2006). Development of short and very short forms of the Children's Behavior Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 87(1), 102-112.
- Rachlin, H. (1991). Self control. In H. Rachlin (Ed.), *Introduction to modern behaviorism* (3th. ed., pp. 264-286). New York: Freeman.
- Rah, Y., & Parke, R. D. (2007). Pathways between parent-child interactions and peer acceptance: The role of children's social information processing. *Social Development*, 17(2), 341-357.
- Ramos, M. C., Guerin, D. W., Gottfried, A. W., Bathurst, K., & Oliver, P. H (2005). Family conflict and children's behavior problems: the moderating role of child temperament. *Structural Equation Modeling*, 12(2), 278-298.
- Raver, C. C., Blackburn, E. K., Bancroft, M., & Torp, N. (1999). Relations between effective emotional self-regulation, attentional control, and low-income preschoolers' social competence with peers. *Early Education and Development*, 10 (3), 333-350.
- Reid, M. J., Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (2003). Follow-up of children who received the incredible years intervention for oppositional-defiant disorder: maintenance and prediction of 2-year outcome. *Behavior Therapy*, 34, 471–491.

- Rich, A. R. & Schroeder, H. E. (1976). Research issues in assertiveness training. *Psychological Bulletin*, 83, 1081-1096.
- Rieser-Danner, L. A. (2003). Individual differences in infant fearfulness and cognitive performance: a testing, performance, or competence effect? *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 129(1), 41-71.
- Rivera, M. B. P., & Dunsmore, J. C. (2011). Mothers' acculturation and beliefs about emotions, mother-child emotion discourse, and children's emotion understanding in Latino families. *Early Education and Development*, 22, 324-354.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1987). Parent's responses to the emotional distress of their children: Relations with children's competence. *Developmental Psychology*, 23(3), 415-422.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2006). They're cool: Social status and group support for aggressive boys and girls. *Social Development*, 15, 175-204.
- Rodrigues, M. C. (2005). Prevenção na escola: Um enfoque cognitivo-social. In M. M. Mota (Org.), *Psicologia: Interfaces com a educação e a saúde* (pp. 11-30). Juiz de Fora, MG: EdUFJF.
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social and emotional competence in early childhood. In K. H. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Peer interactions, relationships, and groups*, (pp. 162-179). New York, NY: Guilford.
- Rosemberg, F. (2001). Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, 27 (1), 47-68. Retrieved December 07, 2013, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100004&lng=en&tling=pt. 10.1590/S1517-97022001000100004.
- Rosenbaum, M. & Baker, E. (1984). Self-control in hyperactive and nonhyperactive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12(2), 303-318.
- Rothbart, M. K. & Bates, J. E. (2006). Temperament. In W. Damon & R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 3. *Social, emotional, and personality development* (6th Ed.) (pp. 99-166). New York, NY: Wiley.
- Rothbart, M. K. (1981). Measurement of temperament in infancy. *Child Developmental*, 52, 569-578.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A. & Hershey, K. L. (1994). *Temperament and social behaviour in childhood*. *Merril-Palmer Quarterly*, 40, 21-39.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K., & Fisher, P. (2001). *Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire*. *Child Development*, 72(5), 1394-1408.

- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon (Series Ed.), & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development*, (5th Ed, pp. 105-176.). New York: Wiley.
- Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. In M. E. Lamb & A. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology* (Vol.1, pp.37-86). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (2002). Temperament in children. In C. von Hofsten & L. Backman (Eds.), *Psychology at the turn of the millennium. Vol. 2: Social, developmental, and clinical perspectives* (pp. 17-35). East Sussex, UK: Psychology Press.
- Rothbart, M. K., & Putnam, S. P. (2002). Temperament and socialization. In L. Pulkkinen & A. Caspi (Eds.), *Personality in the Life Course: Paths to Successful Development* (pp. 19-45). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rothbart, M. K., Posner, M. I., & Kieras, J. (2006). Temperament, attention, and the development of self-regulation. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *The Blackwell handbook of early child development*, (pp. 338-357). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Rubin, H. K., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships and groups. In N. Eisenberg (vol. Ed.) W. Damon (Series Ed.). *Handbook of Child Psychology, vol. 3: Social, Emotional and Personality Development*. (5th ed., pp. 619-700). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 3, Social, emotional, and personality development*, (6th Ed., pp. 571-645). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Rubin, K. H., Coplan, R. Chen, X., Bowker, J. C. McDonald, K., & Menzer, M. (2011). Peer relationships in childhood. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (pp. 519-517). New York, NY: Psychology Press.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141-171.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Chen, X., Buskirk, A. A., & Wojslawowicz, J. D. (2005). Peer relationships in childhood. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.). *Developmental psychology: An advanced textbook*, (5th Ed., pp. 469-512). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., & Calkins, S. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschooler's social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7, 49-62.

- Rubin, K. D., & Daniels-Byrness, T. (1983). Concurrent and predictive correlates of sociometric status in kindergarten and grade 1 children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 337-352.
- Rubin, K. H., & Mills, R. S. L. (1988). The many faces of social isolation in childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 6, 916-924.
- Runions, K. C., & Keating, I. P. (2007). Young children's social information processing: Family antecedents and behavioral correlates. *Developmental Psychology*, 43 (4), 838-849. doi:[10.1037/0012-1649.43.4.838](https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.838)
- Runions, K., Shapka, J. D., Dooley, J., & Modecki, K. L. (2013). Cyber-aggression and victimization and social information processing: Integrating the medium and the message. *Psychology of Violence*, 3(1), 9-26.
- Russell, A., Hart, C. H., Robinson, C., & Olsen, S. F. (2003). Children's sociable and aggressive behavior with peers: A comparison of the U.S. and Australia, and contributions of temperament and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 74-86.
- Ryalls, B. O., Gul, R. E., & Ryalls, K. R. (2000). Infant imitation of peer and adult models: Evidence for a peer model advantage. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 188-202.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence. How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.), *Socio-emotional development* (pp 115-182). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York, NY: The Guilford Press.
- Saarni, C., Mumme, D. L., & Campos, J. J. (1998). Emotional development: action, communication and understanding. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5th Ed., pp. 237-309). New York, NY: Wiley.
- Salehi, S., Noah, S. M., Baba, M., & Jaafar, W. M. V. (2013). Aggression and peer rejection among children with conduct disorder. *Asian Social Science*, 9(4), 1911-2025. doi:[10.5539/ass.v9n4p133](https://doi.org/10.5539/ass.v9n4p133)
- Sales, J. M., & Fivush, R. (2005). Social and emotional functions of mother-child reminiscing about stressful events. *Social Cognition*, 23, 70-90.
- Sallquist, J., DiDonato, A. D., Hanish, L. D., Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2012). The importance of mutual positive expressivity in social adjustment: Understanding the role of peers and gender. *Emotion*, 12(2), 304-313. doi: [10.1037/a0025238](https://doi.org/10.1037/a0025238)
- Sameroff, A. J., Gutman, L. M., & Peck, S. C. (2003). Adaptation among youth facing multiple risks. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in*

the context of childhood adversities (pp. 364–391). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Samulski, D. (1995). *Psicologia do esporte: Teoria e aplicação prática*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária/UFMG
- Sandstrom, M.J. & Coie, J.D. (1999). A developmental perspective on peer rejection: Mechanisms of stability and change, *Child Development*, 70, 955-966.
- Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: a review. *Social Development*, 13(1), 142-166.
- Sanson, A., Hemphill, S., & Smart, D. (2002). Temperament and social development. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Handbook of childhood social development*, (pp 97-116). London: Blackwell.
- Sanson, A., Nicholson, J., Ungerer, J., Zubrick, S., Wilson, K., Ainley, J., Berthelsen, D., Bittman, M., Broom, D., Harrison, L., Rodgers, B., Sawyer, M., Silburn, S., Strazdins, L., Vimpani, G., & Wake, M. (2002). *Introducing the longitudinal study of Australian children*. LSAC Discussion Paper No.1. Australian Institute of Family Studies.
- Santos, A. J. (2012). Afiliação e dominância em grupos de crianças pré-escolares. *Análise Psicológica*, 30, 341-352.
- Saylor, C. F., Boyce, G. C., & Price, C. (2003). Early predictors of school-age behavior problems and social skills in children with intraventricular hemorrhage (IVH) and/or extremely low birthweight (ELBW). *Child Psychiatry and Human Development*, 33, 175-192.
- Scaramella, L. V., Conger, R. D., Neppl, T. K., & Ontai, L. L. (2008). Consequences of socioeconomic risk across three generations: Parenting behavior and child externalizing problems. *Journal of Family Psychology*, 22, 725-733.
- Scherer, K. R., Dan, E. S., & Flykt, A. (2006). What determines a feeling's position in affective space? A case for appraisal. *Cognition and Emotion*, 20, 92–113.
- Schirmer, C. R., Fontoura, D. R., & Nunes, M. L. (2004) Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal de Pediatria*, 80(2), S95-S103.
- Schneider, B. H., Richard, J., Younger, A. J., & Freeman, P., (2000). A longitudinal exploration of the continuity of children's social participation and social withdrawal across socioeconomic status levels and social settings. *European Journal of Social Psychology*, 30, 497-519.
- Schonert-Reichl, K. A., & Scott, F. (2009). Effectiveness of “The Roots of Empathy” program in promoting children’s emotional and social competence: A summary of research findings. In M. Gordon (Ed.), *The Roots of Empathy: Changing the world child by child* (pp. 239-252). Toronto, ON: Thomas Allen Publishers.

- Schultz, D., & Shaw, D. S. (2003). Boys' maladaptive social information processing, family emotional climate and pathways to early conduct problems. *Social Development, 12*, 440-460.
- Schultz, D., Izard, C. E., & Ackerman, B. P. (2000). Children's anger attribution bias: Relations to family adjustment and social adjustment. *Social Development, 9*, 284-301.
- Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B., & Yongstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children: self-regulatory antecedent and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and Psychopathology, 13*, 53-67.
- Schultz, D., Izard, C. E., & Bear, G. (2004). Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology, 16*, 371-387.
- Schwartz, D., Gorman, A., Duong, M., & Nakamoto, J. (2008). Peer relationships and academic achievement as interacting predictors of depressive symptoms during middle childhood. *Journal of Abnormal Psychology, 117*, 289-299.
- Schwebel, D. C., & Plumert, J. M. (1999). Longitudinal and concurrent relations between temperament, ability estimation, and accident proneness. *Child Development, 70*, 700-712.
- Sette, S., Spinrad, T., & Baumgartner, E. (2013). Links among Italian preschoolers' socio-emotional competence, teacher-child relationship quality and peer acceptance. *Early Education & Development, 24*(6), p851-864. doi:10.1080/10409289.2013.744684.
- Severson, H. & Walker, H. (2002). Proactive approaches for identifying children at risk for sociobehavioral problems. In K. Lane, F. M. Gresham, & T. O'Shaughnessy (Eds.), *Interventions for children with or at-risk for emotional and behavioral disorders* (pp. 33-53). Boston: Allyn & Bacon.
- Shantz, C.U. (1983). Social cognition. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Cognitive Development* (pp.495-555). New York: Wiley.
- Shapiro, E. S., & Cole, C. L. (1994). *Behavior change in the classroom: Self-management interventions*. New York, NY: Guilford.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology, 33*(6), 906-916.
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Magee, K. D., & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development, 12*, 73-96.

- Shin, N., Vaughn, B. E., Kim, M., Kryzysik, L., Bost, K. K., McBride, B., Santos, A. J., Peceguina, I., & Coppola, G. (2011). Longitudinal analyses of a hierarchical model of peer social competence for preschool children: Structural fidelity and external correlates. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(1), 73-103.
- Shiner, R. L., & Caspi, A. (2003). Personality differences in childhood and adolescence: Measurement, development, and consequences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 44, 1-31.
- Shiner, R. L., Buss, K. A., McClowry, S., Putnam, S., Saudino, K., & Zentner, M. (2012). What is temperament now? Assessing progress in temperament research on the twenty-fifth anniversary of Goldsmith et al. (1987). *Child Development Perspectives*, 6, 434-444. doi: 10.1111/j.1750-8606.2012.00254.x
- Shonkoff, J. P., Boyce, W. T., & McEwen, B. S. (2009). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: Building a new framework for health promotion and disease prevention. *The Journal of the American Medical Association*, 301(21), 2252-2259.
- Shonkoff, J., & Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Sigel, I. E., & Hooper, F. H. (1968). *Logical thinking in children*. New York, NY: Holt, Reinhart and Winston.
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. *Psychometrika*, 74, 107-120.
- Slaby, R. G., & Guerra, N. G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: Assessment. *Developmental Psychology*, 24, 580-588.
- Smith, M. (2001). Social and emotional competencies: Contributions to young African American children's peer acceptance. *Early Education and Development*, 12, 49-72.
- Smith, M., & Walden, T. (1998). Coping with emotionally-arousing situations among a diverse sample of African-American preschool-aged children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 177-197.
- Smith, S. D., Van Gessel, C. A., David-Ferdon, C., & Kistner, J. A. (2013). Sex differences in children's discrepant perceptions of peer acceptance. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(2), 101-107.
- Sousa, M. R. C., & Moraes, C. (2011). Sintomas de internalização e externalização em crianças e adolescentes com excesso de peso. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 60(1), 40-45. Acedido em 04 de dezembro de 2013, de <http://>

www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852011000100008&lng=pt&tlng=pt.10.1590/S004720852011000100008.

- Speakman, N. J., Herman, K. L., & Vogel, S. A. (1993). Risk and resilience in individuals with learning disabilities: a challenge to the field. *Learning Disabilities: Research & Practice*, 8(1), 59-65.
- Spere, K. A., Schmidt, L. A., Theall-Honey, L. A., & Martin-Chang, S. (2004). Expressive and receptive language skills of temperamentally shy preschoolers. *Infant and Child Development*, 13(2), 123-133.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Gaertner, B., Popp, T., Smith, C., & Kupfer, A. (2007). Relations of maternal socialization and toddlers' effortful control to children's adjustment and social competence. *Developmental Psychology*, 43, 1170-1186.
- Sroufe, L.A. (1995). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sroufe, L. A., Schork, E., Motti, E., Lawroski, N., & LaFrenière (1981). The role of affect in social competence. In C. Izard, J. Kagaa, & R. Zajonc (Eds.), *Emotion, cognition and behavior* (pp.289-319). Oxford: Oxford University Press.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2007). *Teaching for successful intelligence* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Sterry, T. W., Reiter-Purtill, J., Gartstein, M. A., Gerhardt, C. A., Vannatta, K. & Noll, R. B. (2010). Temperament and peer acceptance: The mediating role of social behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(2), 189-219.
- Stifter, C. A., Putnam, S., & Jahromi, L. (2008). Exuberant and inhibited toddlers: Stability of temperament and prediction to behavior problems. *Development and Psychopathology*, 20, 401-421.
- Stifter, C., Cipriano, E., & Dollar, J. (2011). Temperament and emotion regulation: The role of autonomic nervous system reactivity. *Developmental Psychobiology*, 52, 266-279.
- Stocker, C. & Dunn, J. (1990). Sibling relationships in childhood: Links with friendships and peer relationships. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 227-244.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, C. J., Dodge, K. A., Coie, J. D., & Conduct Problems Prevention Research Group (1999). The relation between behavior

- problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, 70, 169-182.
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Summers, J. J., & Ford, S. (1995). Attention in sport. In T. Morris & S. Ford (Eds.), *Sport psychology: Theory applications and issues* (pp. 63-89). Chichester: Wiley.
- Suveg, C., Zeman, J., Flannery-Schroeder, E., & Cassano, M. (2005). Emotion socialization in families of children with an anxiety disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 145–155.
- Szewczyk-Sokolowski, M., Bost, K. K., & Wainwright, A. B. (2005). Attachment, temperament, and preschool children's peer acceptance. *Social Development*, 3(14), 379-397.
- Tavares, J.; Pereira, A. M. S., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Teasley, S. D. & Parker, J. G. (1995). *The effects of gender, friendship, and popularity on the targets and topics of preadolescents' gossip*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN.
- Terry, P., & Coie, J. D. (1991). A comparison of methods for defining sociometric status among children. *Developmental Psychology*, 27, 867-880.
- Terry, R. (2002). Recent advances in measurement theory and the use of sociometric techniques. In A. H. N. Cillessen, & W. M. Bukowski (Eds.), *Recent in the measurement of acceptance and rejection in the peer system. New directions for child and adolescent development* (Vol. 88, pp 27–53). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York, NY: Brunner/Mazel.
- Thompson, R. A. (1994) Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 24-52.
- Tomkins, S. S. (1963). *Affect imagery consciousness: Vol. II. The negative affects*. New York, NY: Springer.
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7, 77-88.

- Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*, 356-365.
- Tronick, E. (1989). Emotions and emotional communications in infants. *American Psychology, 44*, 112-119.
- Tudge, J. R. H., Hogan, D. M., Lee, S., Meltsas, M., Tammeveski, P., Kulakova, N. N., Snezhkova, I. A., & Putnam, S. A. (1999). Cultural heterogeneity: Parental values and beliefs and their preschoolers' activities in the United States, South Korea, Russia, and Estonia. In A. Goncu (Ed.), *Children's engagement in the world* (pp.62-96). New York: Cambridge University Press.
- Tur-Kaspa, H. (2002). Social cognition in learning disabilities. In B. Y. L. Wong, & M. L. Donahue (Eds.), *The social dimensions of learning disabilities: Essays in honour of Tanis Bryan* (pp. 11-31). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tur-Kaspa, H., & Bryan, T. (1994). Social information-processing skills of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 9*(1), 12-23.
- Underwood, M. K. (1997). Peer social status and childrens understanding of the expression and control of positive and negative emotions. *Merrill-Palmer Quartely, 43*, 610-634.
- Van Bakel, H. J. A., & Riksen-Walraven, J. M. A. (2004). Stress reactivity in 15-month-old infants: links with infant temperament, cognitive competence, and attachment security. *Developmental Psychobiology, 44*(3), 157-167.
- Vandell, D. L., & Mueller, E. C (1980). Peer play and friendship during the first two years. In H. C. Foot, A. J. Chapman & J. R. Smith (Orgs.), *Friendship and social relations in children* (pp.181-208). London: John Wiley & Sons.
- Vandell, D. L., Wilson, K. S., & Buchanan, N. R. (1980). Peer interaction in the first year of life: An examination of its structure, content, and sensitivity to toys. *Child Development, 51*,481-488.
- vanIJzendoorn, M. H., Belsky, J., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2012). *Translation Psychiatry, 2*(8), 1-6. doi:10.1038/tp.2012.73
- Vasconcellos, S. J. L., Picon, P., Prochnow, L. P., & Gauer, G. J. C. (2006). O processamento das informações sociais em crianças e adolescentes agressivos. *Estudos de Psicologia, 11* (3), 275-279.
- Vasey, M. W., El-Hag, N., & Daleiden, E. L. (1996). Anxiety and the processing of emotionally-threatening stimuli: Distinctive patterns of selective attention among high- and low-test-anxious children. *Child Development, 67*, 1173-1185.

- Vaughn, B. E., & Santos, A. J. (2007). Why don't they all get along: An evolutionary/ecological account of aggressive behavior and trait aggression in human children and adolescents. In P. Hawley, T. Little, & P. Rodkin (Eds.), *Aggression as adaptation: A bright side to bad behavior* (pp. 31-63). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vaughn, B. E., & Waters, E. (1981). Attention structure, sociometric status, and dominance: Interrelations, behavioral correlates, and relationships to social competence. *Developmental Psychology*, 17, 275-288.
- Vaz Serra, A. (1999). *O stress da vida de todos os dias*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, Lda.
- Viana, M., & Cruz, J. (1996). Atenção e concentração na competição desportiva. In J. Cruz (Ed), *Manual de Psicologia do Desporto* (pp. 287-304). Braga: Sistemas Humanos.
- Vieira, M. L., Seidl-de-Moura, M. L., Lordelo, E., Piccinini, C., Martins, G. D. F., Macarini, S. M., Moncorvo, M. C. R., Pontes, F. A. R., Magalhães, C. M. C., Salomão, N.M.R., & Rimoli, A. O. (2010). Mother's beliefs about childrearing practices in seven Brazilian cities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(2), 195-21.
- Vitaro, F., Boivin, M., & Bukowski, W. M. (2009). The role of friendship in child and adolescent development. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 568-585). New York, NY: Guilford Press.
- Volling, B. L., Mackinnon-Lewis, C., Rabiner, D., & Baradaran, L. P. (1993). Children's social competence and sociometric status: Further exploration of aggression, social withdrawal, and peer rejection. *Development and Psychopathology*, 5, 459-483.
- von der Heide, T., & Scott, D. R. (2007). *Partial aggregation for complex structural equation modelling (SEM) and small sample sizes: an illustration using a multi-stakeholder model of cooperative interorganisational relationships (IORS) in product innovation*. Paper presented to the 21st ANZAM 2007 Conference, Sydney, 4-7 December.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge MA: The M.I.T. Press. (trad. Portug. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto, 1979).
- Wachs, T.D. (2006). *Contributions of temperament to buffering and sensitization processes in children's development*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 28-39.

- Walden, T., & Field, T. (1990). Preschool children's social competence and the production and discrimination of affective expressions. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 65-76.
- Wallon, H. (1953). As etapas da socialização da criança. In H. Wallon, (1979). *Psicologia e Educação da criança*, (pp. 183-197). Lisboa: Editorial Veja.
- Wangby, M., Bergman, L. & Magnusson, D. (1999). Development of adjustment problems in girls: What syndromes emerge? *Child Development*, 70, 678-699.
- Warneken, F., Chen. F., & Tomasello, M. (2006). Cooperative activities in young children and chimpanzees. *Child Development*, 77, 640-663.
- Weiner, B., & Graham, S. (1984). An attributional approach to emotional development. In C.Izard, J. Kagan & R. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 167-191). Cambridge: Cambridge University Press.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39, 463-482.
- Wentzel, K. R. (1991). Social and academic goals at school: Achievement motivation in context. In M. Maehr and P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, (vol. 7, 185-212). Greenwich, CT: JAI.
- Wentzel, K. R. (2003^a). Social influences on social adjustment. In W.M.Reynolds & G. E. Millers (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 235–258). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Wentzel, K. R. (2003^b). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 23, 5-28.
- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, (p. 531-547). New York, NY: The Guilford Press.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). Academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96 (2), 195-203.
- West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995) Strutural equation models with nonnormal variables: problems and remedies In R.H. Hoyle (Ed.) *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp.56-75). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

- White, K. J., Jones, K., & Sherman, M. D. (1998). Reputation information and teacher feedback: Their influences on children's perceptions of behavior problem peers. *Journal of Social and Clinical Psychology, 17*, 11-37.
- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine, 33*(2), 130-143.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*, 136-149.
- Wilson, T. D., & Gilbert, D. T. (2003). Affective forecasting. *Advances in Experimental Social Psychology, 35*, 345–411. doi:10.1016/S0065-2601(03)01006-2
- Wolfe, C. D., & Bell, M. A. (2004). Working memory and inhibitory control in early childhood: Contributions from physiology, temperament, and language. *Developmental Psychobiology, 44*(1), 68-83.
- Woods, C. M. (2009). Consistent small-sample variances for six gamma-family measures of ordinal association. *Multivariate Behavioral Research, 44*, 525-551.
- Wright, E. M., & Fagan, A. A. (2012). Exposure to intimate partner violence: Does the gender of the perpetrator matter for adolescent mental health outcomes? *Criminal Justice and Behavior, 39*, 26-41.
- Yang, Y., Li, H., Zhang, Y., Tein, J., & Liu, X. (2008). Age and gender differences in behavioral problems in Chinese children: Parent and teacher reports. *Asian Journal of Psychiatry, 1*(2), 42-46. doi: 10.1016/j.ajp.2008.09.005
- Yoon, J., Hughes, J., Gaur, A., & Thompson, B. (1999). Social Cognition in Aggressive Children: A Metaanalytic Review. *Cognitive and Behavioral Practice, 6*, 320-331.
- Zeman, J., & Garber, J. (1996) Display rules for anger, sadness, and pain: it depends on who is watching. *Child Development, 67*, 957-973.
- Zeng, G. (2007). *An exploratory investigation of the internalizing problem behavior among children from kindergarten to third grade. Dissertations available from. ProQuest.* Paper AAI3271843. A dissertation submitted to the Graduate of Faculty of Pennsylvania University Disponível em <http://repository.upenn.edu/dissertations/AAI3271843>.
- Zentner, M., & Bates, J. E. (2008). Child temperament: An integrative review of concepts, research programs, and measures. *European Journal of Developmental Science, 2*, 7-37.

- Ziv, Y. (2013). Social information processing patterns, social skills, and school readiness in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114, 306-320.
- Ziv, Y., & Sorongon, A. (2011). Social information processing in preschool children: relations to sociodemographic risk and problem behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109, 412-429.
- Zwirs, B., Burger, H., Schulpen, T., Vermulst, A. A., HiraSing, R. A., & Buitelaar, J. (2011). Teacher ratings of children's behavior problems and functional impairment across gender and ethnicity: Construct equivalence of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(3), 466-48. doi:10.1177/0022022110362752

ANEXOS

1	Autorização para as direções das escolas
2	Autorização para as professoras titulares de turma
3	Consentimento informado para os encarregados de educação
4	Sistematização do protocolo de avaliação
5	Modelo integrado dos preditores da aceitação pelos pares (modelo inicial)
6	Modelo integrado dos preditores da aceitação pelos pares (modelo final)
7	A influência da escolaridade da mãe no Modelo Integrado dos Preditores da Aceitação pelos Pares (modelo inicial)
	A influência da escolaridade da mãe no Modelo Integrado dos Preditores da Aceitação pelos Pares (modelo inicial)
8	Modelo Integrado do Impacto da Aceitação pelos Pares (modelo inicial)
9	Modelo Integrado do Impacto da Aceitação pelos Pares (modelo final)
10	A influência da escolaridade da mãe no Modelo Integrado do Impacto da Aceitação pelos Pares (modelo inicial)
11	A influência da escolaridade da mãe no Modelo Integrado do Impacto da Aceitação pelos Pares (modelo final)

Anexo 1

Autorização para as direções das escolas

Ex. M^o/a Sr./a Director/a

Uma equipa de investigadores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto está neste momento a desenvolver um estudo sobre o *Desenvolvimento psicossocial das crianças de idade escolar*. Esta investigação insere-se no âmbito do Programa Doutoral em Psicologia.

A investigação tem como objectivo estudar a competência social das crianças de 7/8 anos (a frequentar o 2ºano de escolaridade), bem como a relação desta competência com os estilos parentais e as interações sociais com pares. A recolha de dados implica a administração de um questionário sociométrico a toda a turma, o preenchimento de questionários por parte da professora, dos pais e a realização de entrevistas individuais às crianças. Irão estar envolvidas neste estudo várias Escolas de Ensino Básico da zona do Porto.

Vimos assim pedir autorização para proceder à recolha de dados na instituição que V.^a Ex.^a. dirige, salientando desde já a imprescindível colaboração da professora responsável pela turma em questão.

De acordo com os requisitos éticos da investigação, todas as informações pessoais recolhidas são confidenciais.

Caso consinta a realização da recolha de dados, os pais das crianças serão contactados, via carta, no sentido de solicitar a sua colaboração e a sua autorização para a participação dos filhos neste estudo.

Agradecendo desde já a atenção, colocamo-nos ao vosso dispor para posteriormente partilhar os resultados e as conclusões deste estudo.

Atentamente

A Directora do Projecto

Orlanda Maria da Silva Rodrigues da Cruz

e a Doutoranda

Mestre Diana Alves

Porto, 2 de Junho de 2010

Anexo 2

Autorização para as professoras titulares de turma

Ex. M^o/a Sr./a Professor/a

Uma equipa de investigadores e doutorandos da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto está neste momento a desenvolver um estudo sobre o *Desenvolvimento psicossocial das crianças de idade escolar*. Esta investigação insere-se no âmbito do Programa Doutoral em Psicologia.

A investigação tem como objectivo estudar a competência social das crianças de 7/8 anos (a frequentar o 2ºano de escolaridade), bem como a relação desta competência com os estilos parentais e as interações sociais com pares. A recolha de dados implica a administração de um questionário sociométrico a toda a turma, o preenchimento de questionários por parte da professora, dos pais e a realização de entrevistas individuais às crianças. Irão estar envolvidas neste estudo várias Escolas de Ensino Básico da zona do Porto.

Vimos assim pedir autorização para proceder à recolha de dados na instituição que V.^a Ex.^a dirige, salientando desde já a imprescindível colaboração da professora responsável pela turma em questão.

De acordo com os requisitos éticos da investigação, todas as informações pessoais recolhidas são confidenciais.

Caso consinta a realização da recolha de dados, os pais das crianças serão contactados, via carta, no sentido de solicitar a sua colaboração e a sua autorização para a participação dos filhos neste estudo.

Agradecendo desde já a atenção, colocamo-nos ao vosso dispor para posteriormente partilhar os resultados e as conclusões deste estudo.

Atentamente

A Directora do Projecto

Orlanda Maria da Silva Rodrigues da Cruz

e a Doutoranda

Mestre Diana Alves

Porto, 2 de Junho de 2010

Anexo 3

Consentimento informado para os encarregados de educação

Caros Encarregados de Educação

Uma equipa de investigadores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto está neste momento a desenvolver um estudo sobre o *Desenvolvimento psicossocial das crianças de idade escolar*. Esta investigação insere-se no âmbito do Programa Doutoral em Psicologia.

A recolha de dados implica a administração de um questionário sociométrico a toda a turma, o preenchimento de questionários por parte da professora e dos pais, bem como a realização de entrevistas individuais às crianças.

Tendo-nos sido consentida a realização da investigação na Escola EB1 da Amorosa, por parte da Direcção da mesma, vimos por este meio solicitar a vossa colaboração e autorização para a recolha de dados junto do seu filho/a. Irão estar envolvidas neste estudo várias Escolas de Ensino Básico da zona do Porto.

As informações pessoais recolhidas neste estudo são confidenciais e o nome do seu filho/a não será divulgado em caso algum. Caso **não permita** que o seu filho(a) participe no estudo, agradecemos que preencha o destacável e o entregue à professora do seu filho/a até ao dia _____ **do corrente mês de Setembro**.

Agradecendo desde já a atenção dispensada, encontramo-nos ao dispor para qualquer esclarecimento que considere pertinente.

A Directora do Projecto

Orlanda Maria da Silva Rodrigues da Cruz

A Doutoranda

Mestre Diana Alves

Porto, 6 de Setembro de 2010

✂-----

Eu, _____, encarregado de educação do(a) aluno(a) _____ **não consinto** que o/a meu/minha filho/filha participe no estudo *Desenvolvimento psicossocial das crianças de idade escolar*.

Assinatura do Encarregado de Educação

Às mães,

A equipa de investigadores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto está neste momento a desenvolver um estudo sobre o *Desenvolvimento psicossocial das crianças de idade escolar*. Neste momento da recolha de dados solicitamos a vossa colaboração para o preenchimento do questionário em anexo. Depois de preenchido, pedimos-vos que o entreguem à **Professora** responsável do vosso educando, preferencialmente até ao dia **18/10/2010**. Esta equipa de investigadores reconhece e enaltece a colaboração que tem prestado ao longo deste projecto. **Os nossos sinceros agradecimentos.**

Anexo 4

Sistematização do protocolo da recolha de dados

ANEXO 4: Sistematização do protocolo implementado na recolha de dados.

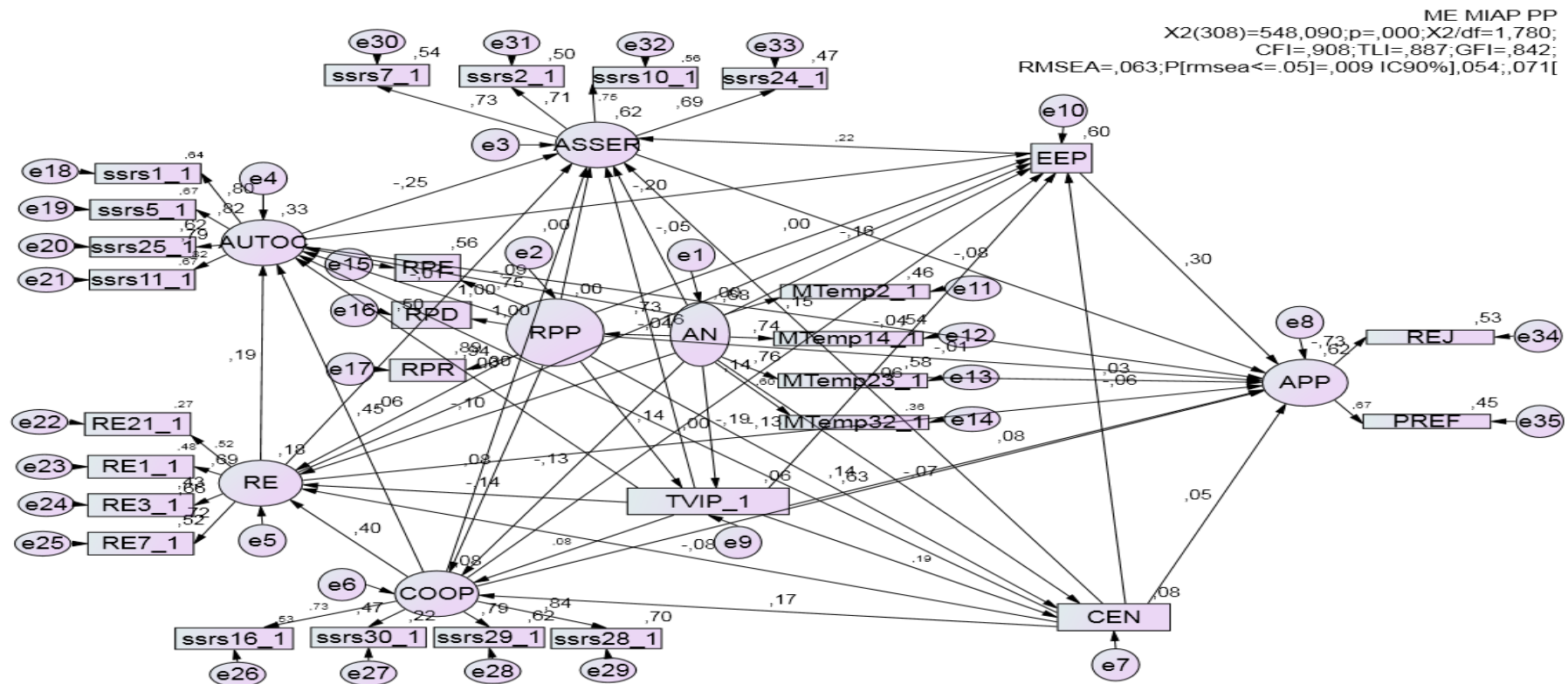
Instrumentos

Fontes	Criança	Mãe	Professora	Pares
Variáveis			Titular de Turma	Colegas da Turma
Sexo e idade	TVIP (Dunn et al., 1998) EACE (Alves et al., 2008) ERE (Alves & Cruz, 2013)	CBQ (Putnam & Rothbart, 2006) RPEN (Alves & Cruz, 2011)	QCCCCF (Alves, 2006)	QSEE (Terry & Coie, 1991) QS (Coie et al., 1982)*
Temperamento da criança				
Meta-emoção parental				
Capacidade verbal da criança				
Conhecimento emocional				
Regulação emocional				
Expressão emocional			DES (Schultz et al., 2004)	
Cooperação				
Autocontrolo			ACS	
Assertividade			(Lemos & Meneses, 2002)	
Problemas de comportamento				
Competência académica				
Aceitação pelos pares				
Anos de escolaridade da mãe			QCCCCF (Alves, 2006)	

* Momento 1: Outubro de 2010 e Momento 2: Maio 2011

Anexo 5

Modelo Integrado dos Preditores da Aceitação pelos Pares (modelo inicial)

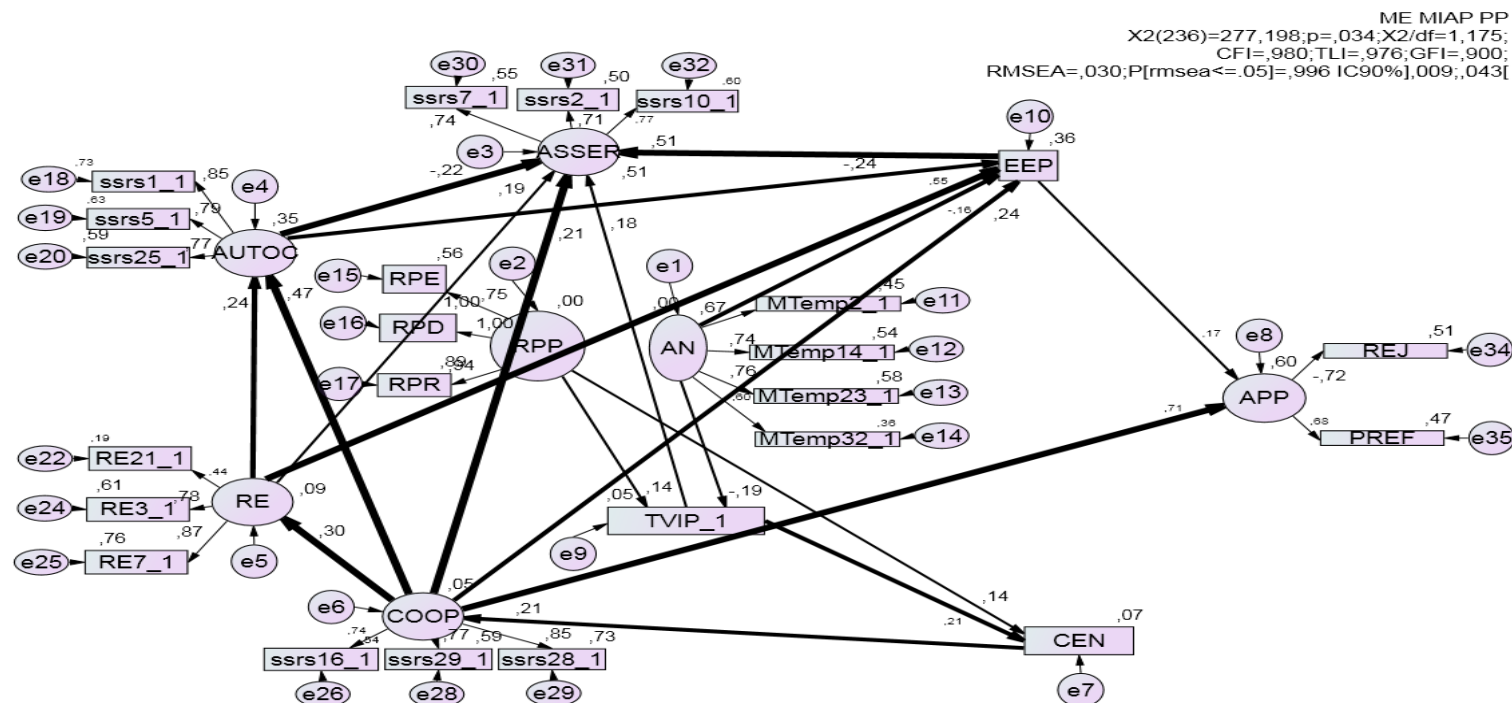


RPP (Reações Parentais Positivas)	CEN (Conhecimento Emocional Normal)	COOP (Cooperação)	APP(Aceitação pelos Pares)
AN (Afetividade Negativa)	RE (Regulação Emocional)	AUTOC (Autocontrole)	
TVIP-1 (Capacidade Verbal)	EEP (Expressão Emocional Positiva)	ASSER (Assertividade)	

Anexo 5: Modelo Integrado dos Preditores da Aceitação pelos Pares (MIPAP, modelo original, *output* fornecido pelo AMOS, v.20, SPSS, Inc, Chicago, IL).

Anexo 6

Modelo Integrado dos Preditores da Aceitação pelos Pares (modelo final)



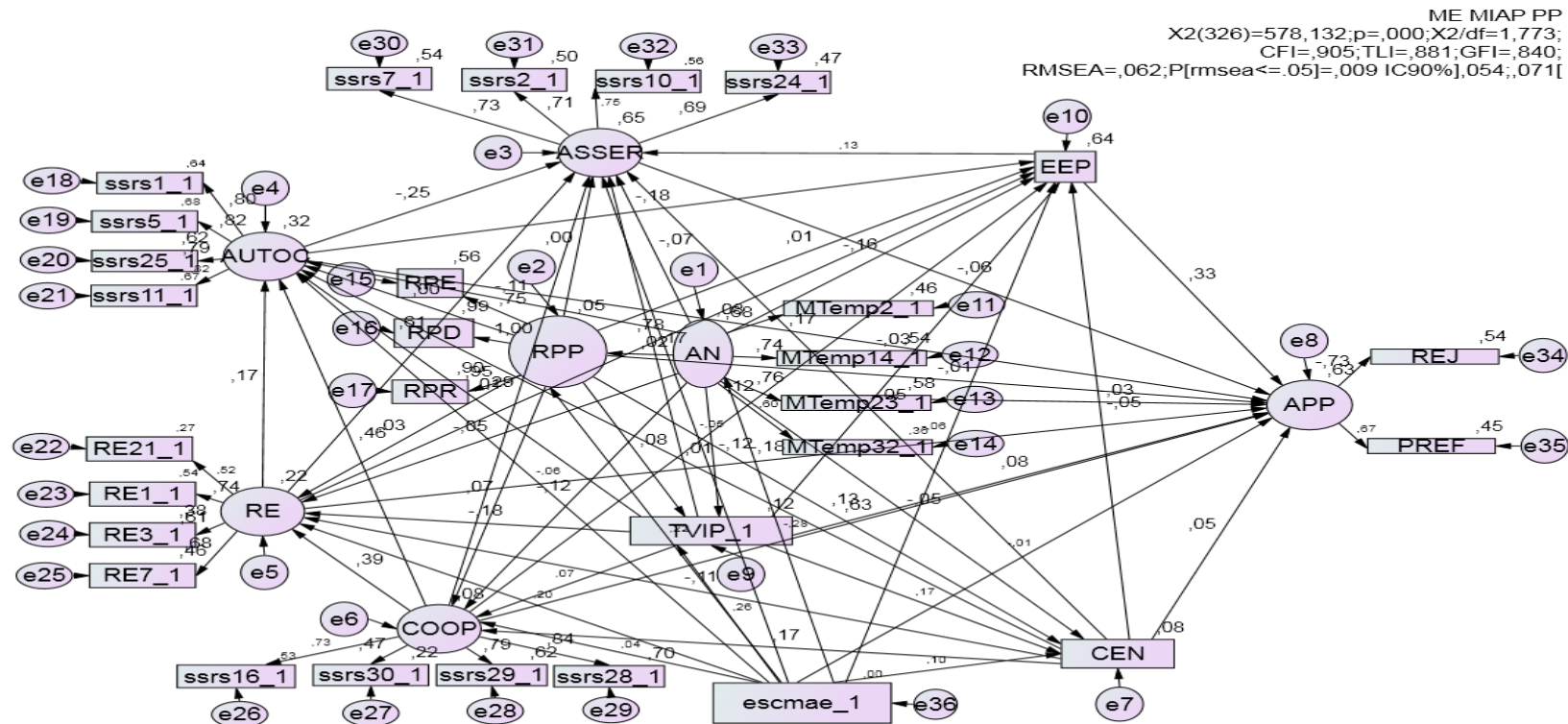
→ *p<.05 → **p<.01 → ***p<.001.

RPP (Reações Parentais Positivas)	CEN (Conhecimento Emocional Normal)	COOP (Cooperação)	APP (Aceitação pelos Pares)
AN (Afetividade Negativa)	RE (Regulação Emocional)	AUTOC (Autocontrole)	
TVIP-1 (Capacidade Verbal)	EEP (Expressão Emocional Positiva)	ASSER (Assertividade)	

Anexo 6: Modelo Integrado dos Preditores da Aceitação pelos Pares (modelo ajustado á amostra, *output* fornecido pelo AMOS, v.20, SPSS, Inc, Chicago, IL).

Anexo 7

Modelo do impacto da escolaridade da mãe no Modelo Integrado dos Preditores da Aceitação pelos Pares (modelo inicial)

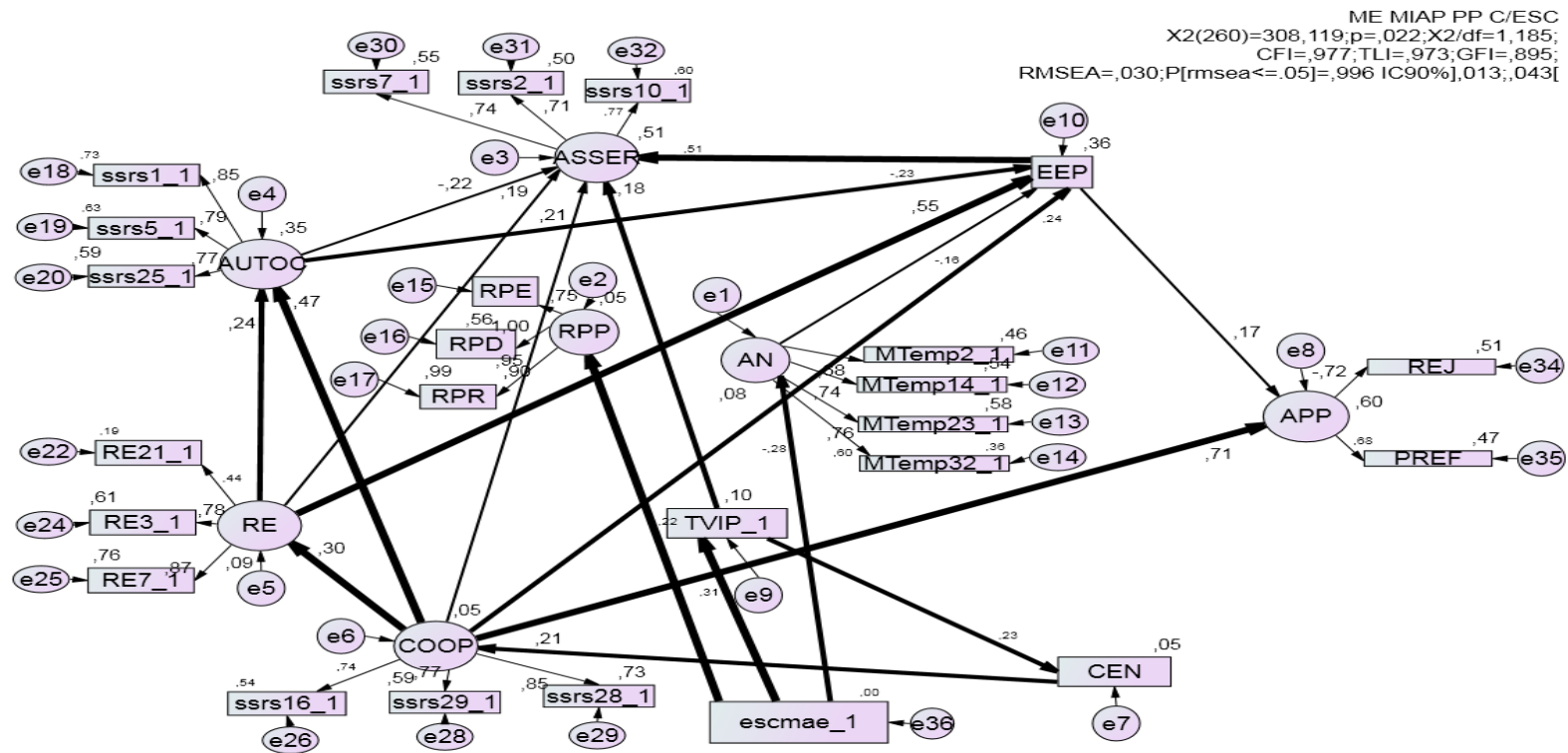


RPP (Reações Parentais Positivas)	CEN (Conhecimento Emocional Normal)	COOP (Cooperação)	APP(Aceitação pelos Pares)
AN (Afetividade Negativa)	RE (Regulação Emocional)	AUTOC (Autocontrolo)	Escmae_1 (Anos de escolaridade da mãe/NSE)
TVIP-1 (Capacidade Verbal)	EEP (Expressão Emocional Positiva)	ASSER (Assertividade)	

Anexo 7: Modelo do impacto da escolaridade da mãe no Modelo Integrado dos Preditores da Aceitação pelos Pares (modelo original, *output* fornecido pelo AMOS, v.20, SPSS, Inc, Chicago, IL).

Anexo 8

Modelo do impacto da escolaridade da mãe no Modelo Integrado dos Preditores da Aceitação pelos Pares (modelo final)



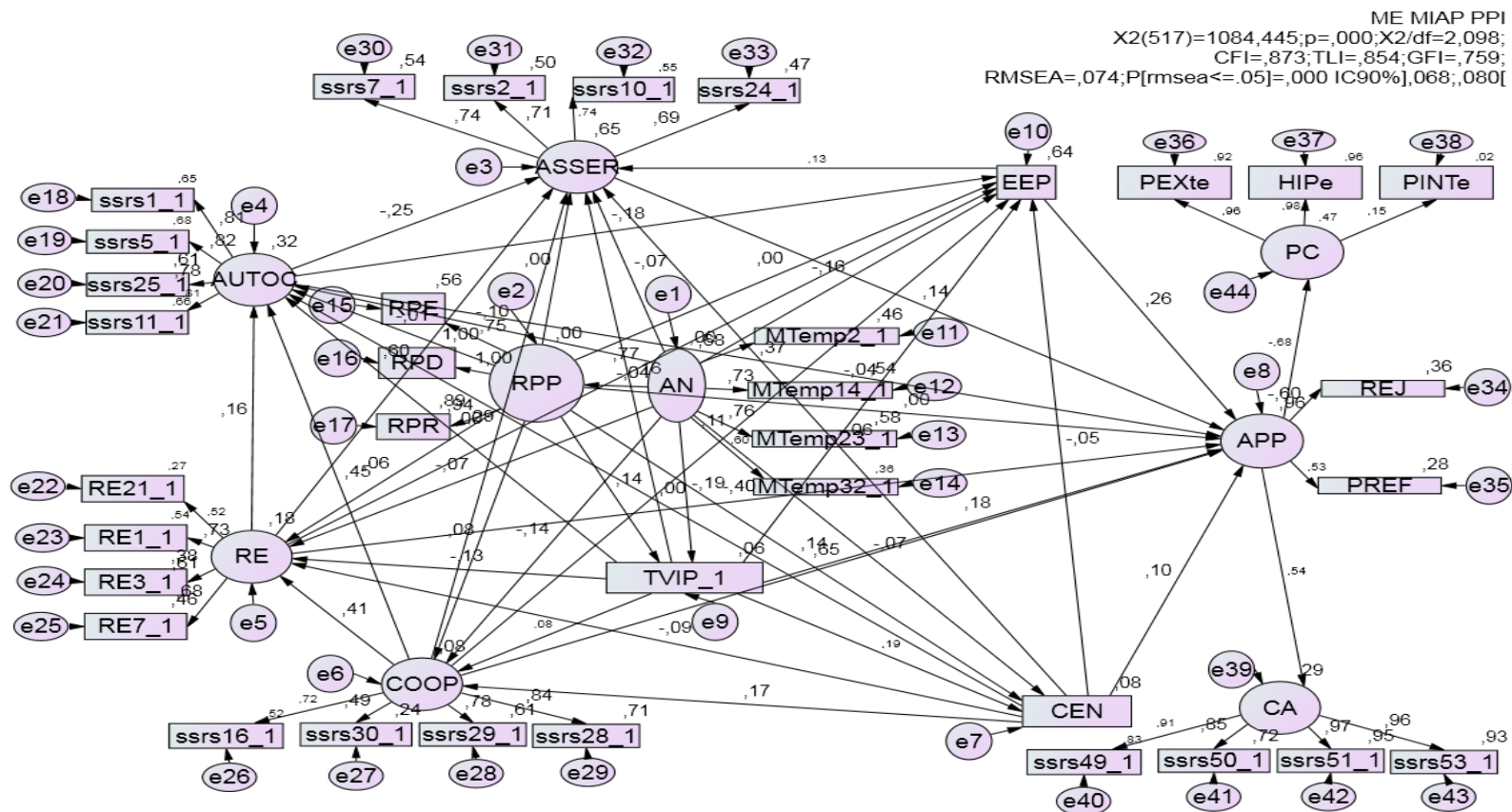
→ * $p < .05$ → ** $p < .01$ → *** $p < .001$.

RPP (Reações Parentais Positivas)	CEN (Conhecimento Emocional Normal)	COOP (Cooperação)	APP(Aceitação pelos Pares)
AN (Afetividade Negativa)	RE (Regulação Emocional)	AUTOC (Autocontrolo)	Escmae_1 (Anos de escolaridade da mãe/NSE)
TVIP-1 (Capacidade Verbal)	EEP (Expressão Emocional Positiva)	ASSER (Assertividade)	

Anexo 8: Modelo do impacto da escolaridade da mãe no Modelo Integrado dos Preditores da Aceitação pelos Pares (modelo ajustado à amostra, *output* fornecido pelo AMOS, v.20, SPSS, Inc, Chicago, IL).

Anexo 9

Modelo Integrado do Impacto da Aceitação pelos Pares (modelo inicial)

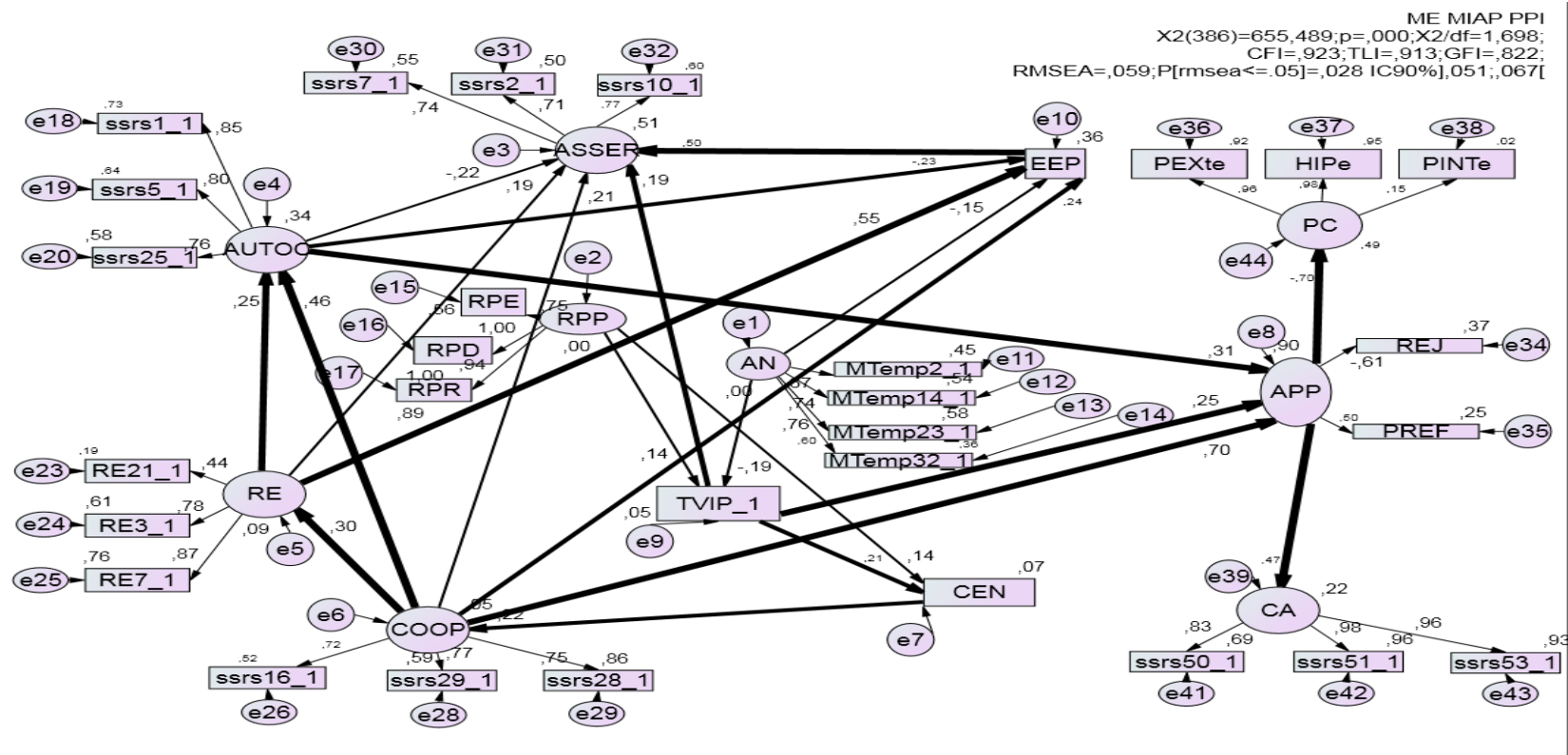


RPP (Reações Parentais Positivas)	CEN (Conhecimento Emocional Normal)	COOP (Cooperação)	APP (Aceitação pelos Pares)
AN (Afetividade Negativa)	RE (Regulação Emocional)	AUTOC (Autocontrole)	CA (Competência Acadêmica)
TVIP-1 (Capacidade Verbal)	EEP (Expressão Emocional Positiva)	ASSER (Assertividade)	PC (Problemas de Comportamento)

Anexo 9: Modelo Integrado do Impacto da Aceitação pelos Pares (modelo original, *output* fornecido pelo AMOS, v.20, SPSS, Inc, Chicago, IL.).

Anexo 10

Modelo Integrado do Impacto da Aceitação pelos Pares (modelo final)

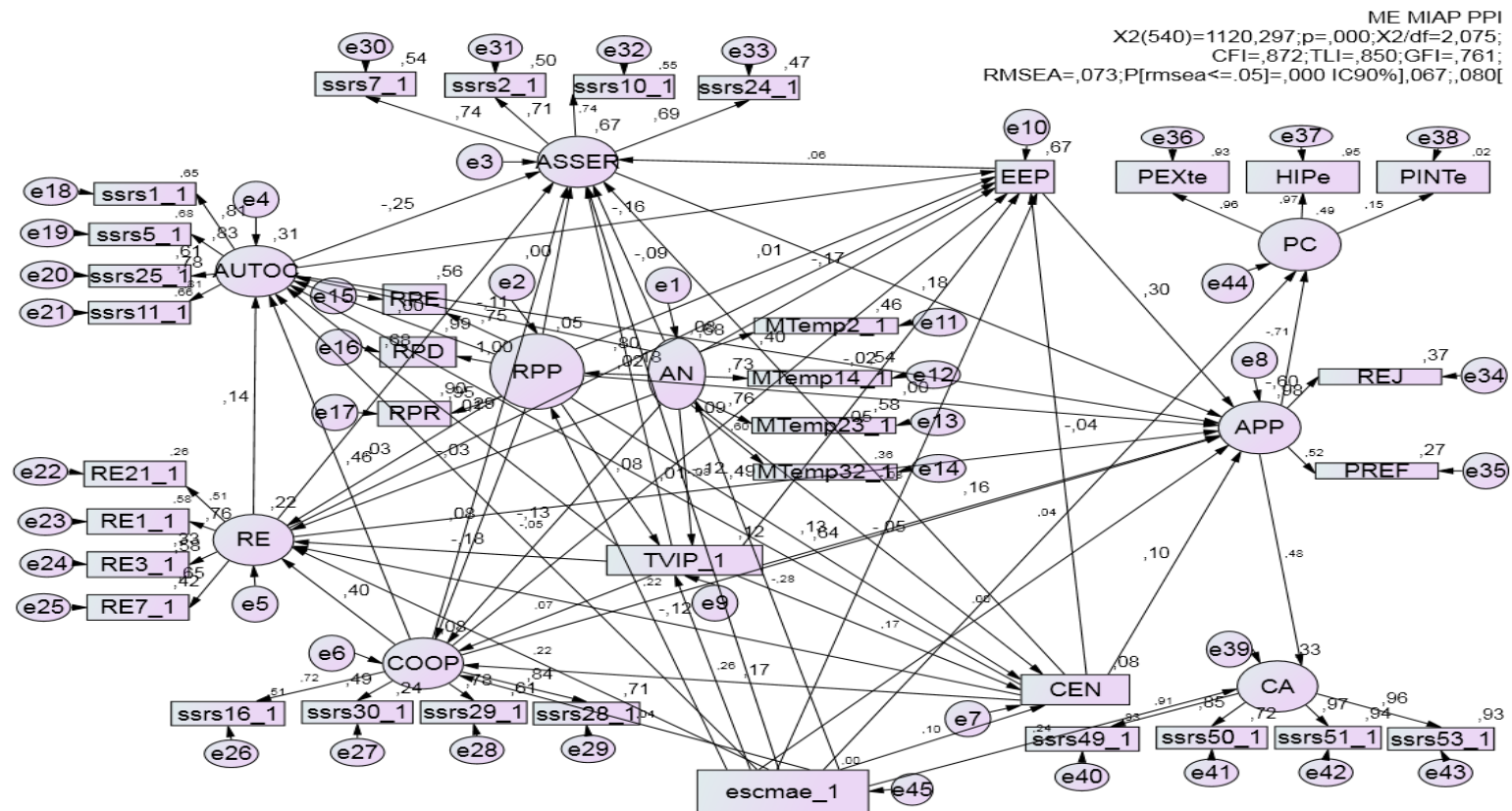


RPP (Reações Parentais Positivas)	CEN (Conhecimento Emocional Normal)	COOP (Cooperação)	APP (Aceitação pelos Pares)
AN (Afetividade Negativa)	RE (Regulação Emocional)	AUTOOC (Autocontrole)	CA (Competência Acadêmica)
TVIP-1 (Capacidade Verbal)	EEP (Expressão Emocional Positiva)	ASSER (Assertividade)	PC (Problemas de Comportamento)

Anexo 10: Modelo Integrado do Impacto da Aceitação pelos Pares (modelo ajustado *output* fornecido pelo AMOS, v.20, SPSS, Inc, Chicago, IL)

Anexo 11

Modelo do impacto da escolaridade da mãe no Modelo Integrado do Impacto da Aceitação pelos Pares (modelo inicial)

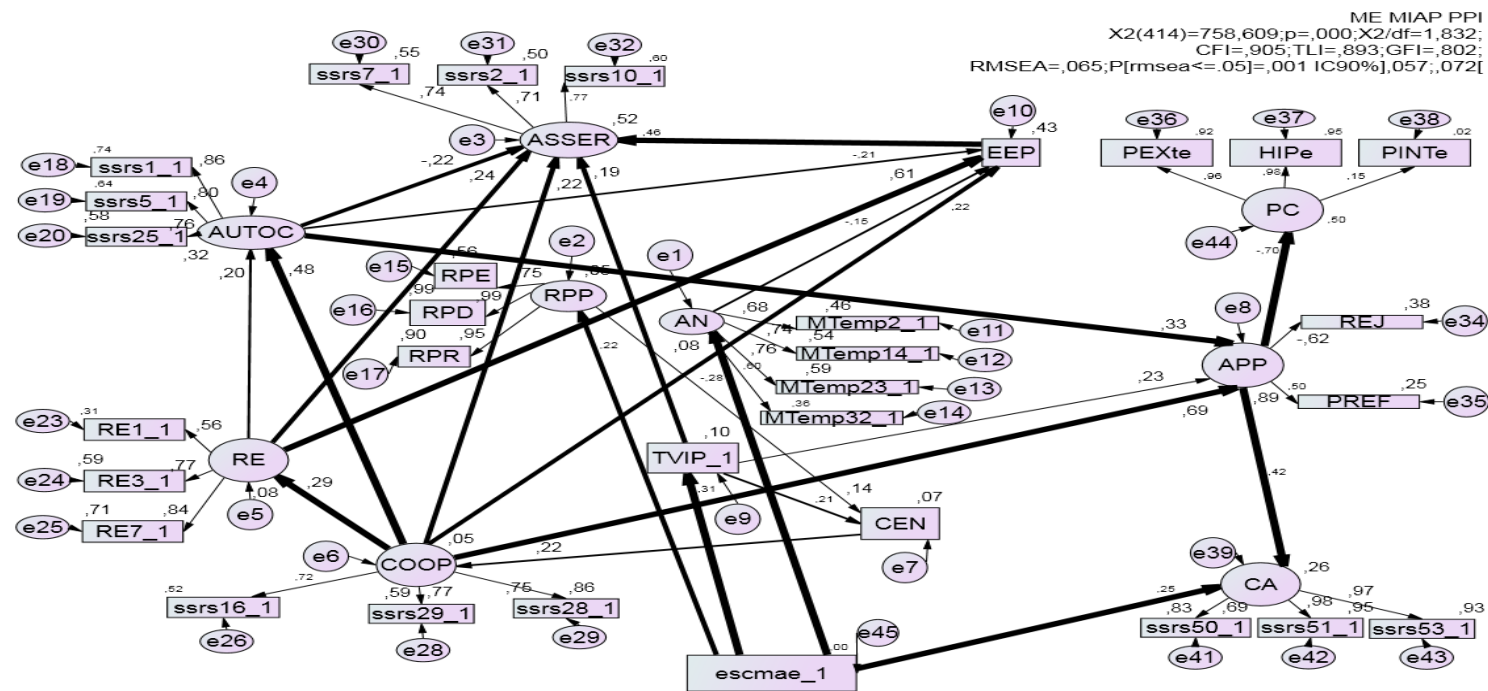


			Escmae_1 (Anos de escolaridade da mãe/NSE)
RPP (Reações Parentais Positivas)	CEN (Conhecimento Emocional Normal)	COOP (Cooperação)	APP (Aceitação pelos Pares)
AN (Afetividade Negativa)	RE (Regulação Emocional)	AUTOE (Autocontrole)	CA (Competência Acadêmica)
TVIP-1 (Capacidade Verbal)	EEP (Expressão Emocional Positiva)	ASSER (Assertividade)	PC (Problemas de Comportamento)

Anexo 11: Modelo do impacto da escolaridade da mãe no Modelo Integrado do Impacto da Aceitação pelos Pares Modelo (modelo original, *output* fornecido pelo AMOS, v.20, SPSS, Inc, Chicago, IL).

Anexo 12

Modelo do impacto da escolaridade da mãe no Modelo Integrado do Impacto da Aceitação pelos Pares (modelo final)



→ *p<.05 → **p<.01 → ***p<.001.

			Escmae_1 (Anos de escolaridade da mãe/NSE)
RPP (Reações Parentais Positivas)	CEN (Conhecimento Emocional Normal)	COOP (Cooperação)	APP (Aceitação pelos Pares)
AN (Afetividade Negativa)	RE (Regulação Emocional)	AUTOC (Autocontrole)	CA (Competência Acadêmica)
TVIP-1 (Capacidade Verbal)	EEP (Expressão Emocional Positiva)	ASSER (Assertividade)	PC (Problemas de Comportamento)

Anexo 12: Modelo do impacto da escolaridade da mãe no Modelo Integrado do Impacto da Aceitação pelos Pares (modelo ajustado à amostra, *output* fornecido pelo AMOS, v.20, SPSS, Inc, Chicago, IL)